

С.-ПЕТЕРБУРГЪ, КАБИНЕТСКАЯ, Д. № 18.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ГАЗЕТЫ

ШКОЛА и ЖИЗНЬ

L'ÉCOLE ET LA VIE

Schule und Leben - School & Life

В. А. Лай.

ШКОЛА ДѢЙСТВІЯ

Реформа школы сообразно требованіямъ
природы и культуры.

Авторизованный переводъ съ нѣмецкаго

Е. Пашуканиса.

Цена 1 р.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

1914.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ГАЗЕТЫ

ШКОЛА и ЖИЗНЬ

L'ÉCOLE ET LA VIE

Schule und Leben — School & Life

В. А. Лай.

ШКОЛА ДѢЙСТВІЯ

Реформа школы сообразно требованіямъ
природы и культуры.

Авторизованный переводъ съ нѣмецкаго

Е. Пашуканиса.

ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ПРАВО НА ИЗДАНИЕ РУССКАГО
ПЕРЕВОДА КНИГИ

DIE TATSCHULE

Eine natur-und kulturgemässe Schulreform

v o n

Dr. W. A. Lay.

принадлежить издательству газеты
„Школа и Жизнь“.

Посвящается моей
 дорогой жень.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Авторъ этой книги былъ приглашенъ председателемъ союза философской педагогики прочесть весной, на Троицу 1910 года, на учительскомъ собраніи въ Страссбургѣ, рефератъ на тему „Педагогическій принципъ дѣйствія, какъ основа образовательной и школьной реформы, сообразно требованіямъ природы и культуры“. По желанію слушателей докладъ былъ напечатанъ; чтобы сдѣлать его доступнымъ болѣе широкимъ кругамъ, я значительно его расширилъ и такимъ образомъ возникла настоящая книга.

Въ первую голову она предназначена для дѣятелей школы. Однако, авторъ желалъ бы, чтобы съ ней познакомились также врачи и образованные родители. Ибо въ дѣлѣ школьной реформы и врачи и родители должны имѣть голосъ. Но для этого, необходимо чтобы и тѣ и другіе были болѣе освѣдомлены въ вопросахъ школы, чѣмъ это мы видѣли до сихъ поръ. Этому стремится оказать содѣйствіе и настоящая работа, которая не представитъ въ чтеніи большихъ трудностей, чѣмъ серьезная статья въ хорошемъ журналѣ или газетѣ.

На необходимость коренной и широкой реформы, о которой говоритъ данная книга, указываетъ всего яснѣе пагубная путаница безчисленныхъ реформаторскихъ попытокъ во всѣхъ областяхъ образованія и, воспитанія, начиная съ дѣтскаго сада и кончая высшей школой. Школьная реформа стала важнымъ національнымъ дѣломъ, это чувствуютъ и это доказываютъ теперь на дѣлѣ всѣ выдающіеся цивилизованные народы. Стоитъ лишь указать на то, что государства и городскія управленія въ Америкѣ, Бельгіи, Италіи, Австріи, Россіи,—къ сожалѣнію пока еще не въ Германіи,—основали педагогическія лабораторіи, учрежденія, гдѣ производятся педагогическіе опыты для болѣе надежнаго разрѣшенія вопросовъ образованія и воспитанія. И уже во многихъ отношеніяхъ мы могли бы поучиться у американцевъ или у японцевъ.

Мы знаемъ, что въ настоящее время немыслимо разрѣшеніе какого либо національнаго и соціальнаго вопроса безъ содѣйствія журналовъ и печати; поэтому понятно, почему мы въ борьбѣ за улучшеніе школьнаго дѣла обращаемся къ нашимъ коллегамъ въ широкомъ смыслѣ слова, къ журналистамъ. Вѣдь уже многія выдающіеся газеты, среди нихъ „*Neues Wiener Tageblatt*“ и его главный редакторъ Зингеръ, оказали дѣлу школьной реформы существенныя услуги (Dr. Scheu. Изъ анкеты о средней школѣ, устроенной культурно-политическимъ обществомъ Wien,-Leipzig 1907, I. Стр. V.).

Что бы показать на конкретных примѣрахъ плодотворность школы дѣйствія и такого воспитанія, которое ведетъ къ дѣйствию путемъ дѣйствія же, мы обращаемъ вниманіе на всѣ важнѣйшія попытки реформъ въ области начальной и средней школы и ссылаемся неоднократно на новѣйшіе и лучшіе учебные планы, въ особенности основной учебный планъ города Берлина. При этомъ оказывается, что учебные методы и лучшіе учебные планы нашего времени не соотвѣтствуютъ требованіямъ школы дѣйствія, однако, къ осуществленію ихъ и въ рамкахъ современныхъ учебныхъ плановъ могутъ быть сдѣланы первые шаги.

Тамъ, гдѣ я вынужденъ говорить о недостаткахъ школьной системы и именно о недостаткахъ средней школы, я ни въ коемъ случаѣ не обвиняю отдѣльныхъ лицъ, а лишь систему, въ которую они входятъ. Ибо отвѣтственность за систему несутъ совмѣстно общество, школьныя власти, учителя и родители.

Я не стремлюсь въ этой книгѣ къ систематической полнотѣ, но желалъ бы, главнымъ образомъ, дать толчокъ дальнѣйшей работѣ мысли; я ограничиваюсь поэтому изображеніемъ основъ и тенденцій такой школьной реформы, которая бы вполне отвѣчала требованіямъ природы и нашего культурнаго развитія. Начальная и средняя школы разсматриваются мною какъ нѣчто единое, и я стараюсь нигдѣ не покидать твердой почвы опыта и научнаго изслѣдованія.

Карлсруэ лѣто 1911.

В. А. Лай.

А. НЕОБХОДИМОСТЬ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ СООБРАЗНО ТРЕБОВАНИЯМЪ ПРИРОДЫ И КУЛЬТУРЫ.

Лишь истинный и честный поступокъ и только онъ одинъ вѣченъ какъ самъ всемогущій Творецъ.

Т. Карлейль.

Въ педагогикѣ, какъ и во всѣхъ областяхъ духовной жизни господствуетъ въ настоящій моментъ глубокое броженіе. Повсюду замѣтно безпокойство, сомнѣніе и борьба, но въ то же время стремленіе къ новообразованіямъ. Наше школьное дѣло, надъ которымъ бюрократизмъ простираетъ свой скипетръ, все болѣе и болѣе становится, и не безъ основанія, предметомъ публичнаго обвиненія. Мы подчеркиваемъ, что нерѣдко непризванные критики возлагаютъ на школу отвѣтственность за такія явленія, за которыя она не можетъ быть отвѣтственна. Однако, если школьныя болѣзни въ теченіе первыхъ двухъ лѣтъ ученія захватываютъ двойное число учениковъ, если въ періодъ наибольшихъ требованій со стороны средней школы онѣ поражаютъ 60-70% учащихся, если увеличеніе роста и вѣса у дѣтей въ первые годы ученія меньше, чѣмъ у неучащихся, если число близорукихъ въ выпускномъ классѣ средней школы поднимается до 43%, если пригодность къ военной службѣ падаетъ въ той же мѣрѣ, въ какой растетъ число лѣтъ «школьнаго обученія», если число заикъ въ младшихъ классахъ увеличивается вдвое, если большинство школьныхъ самоубійствъ охватываетъ такіе случаи, когда учителемъ не было замѣчено въ психикѣ ученика какихъ либо ненормальностей, если мы со своеобразнымъ спокойствіемъ считаемся со школьной ложью и школьнымъ обманомъ, какъ съ общимъ явленіемъ, если успѣхи въ школѣ стоятъ зачастую въ рѣзкомъ противорѣчій съ успѣхами въ жизни, если мастера жалуются на недостатокъ знаній и навыковъ у учениковъ, а учителя среднихъ школъ на то же самое у юношей, держащихъ выпускные экзамены, если проницательные и дѣльные учителя и руководители народныхъ школъ, какъ напр. Кершенштейнеръ въ Мюнхенѣ, называютъ современное народное образованіе „работой Данаидъ“ (Grundfragen, S. 126), если, наконецъ, прекраснѣйшіе учебные планы, многочисленная іерархія надзора и руководства, заботливѣйшіе методы, безконечное количество труда и усердія, добросовѣстности и вѣрности своему призванію даютъ въ концѣ концовъ столь ничтожный результатъ, то всѣ эти печальные факты (которые не въ равной мѣрѣ можно найти

у всѣхъ націй) наводятъ на серьезныя размышленія. Они, однако, показываютъ въ то же время, что причину слѣдуетъ искать въ основахъ нашего преподаванія и въ организаціи нашихъ школъ. Новое время требуетъ новыхъ школъ (Ср. Prof. Ostwald, *Wider das Schulelend*. 1909. *Lay Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene*, 1904. *Lay. Exp. Didaktik*. Глава: біологическія условія дѣйствія, 1910.).

Какъ разъ тѣ изъ педагоговъ, которые ближе стоятъ къ практикѣ школьной жизни, чувствуютъ сильнѣе другихъ, какъ далеко не все въ порядкѣ. Они ищутъ повсюду причинъ этого и стремятся помочь бѣдѣ всевозможными способами. Предложенія реформъ тѣсняются со всѣхъ сторонъ и сталкиваются другъ съ другомъ. Всевозможныя „точки зрѣнія“ и „принципы“ рекомендуются для улучшенія методовъ воспитанія и преподаванія, или каждое въ отдѣльности восхваляется и превозносится какъ единственное всеисцѣляющее средство. Достаточно вспомнить слѣдующіе реформаторскіе тенденціи и лозунги въ педагогикѣ: индивидуальная педагогика, социальная педагогика, художественное воспитаніе, государственно-гражданское воспитаніе, сексуальная педагогика, моральная педагогика, воспитаніе по Герbartу, Песталоцци, Дистервегу, національное воспитаніе, врачебная педагогика, католическая и евангелическая, философская, экспериментальная, воспитаніе для труда и посредствомъ труда. Къ этому надо присоединить безчисленныя реформы въ области специальной методики. Подобнаго оживленія въ педагогической жизни мы никогда еще не переживали. Явленіе отрадное; однако, наряду со свѣтлыми сторонами есть также и тѣневые, которыя заключаются въ распыленіи и ослабленіи силъ, благодаря крайностямъ и одностороннимъ увлеченіямъ, благодаря раздорамъ, взаимному непризнанію и непониманію. Картина, напоминающая вавилонское столпотвореніе. Недостаетъ общей точки зрѣнія, единства, совмѣстной работы, силы, упорства и потому полного успѣха.

Мнѣ кажется, и я утверждаю это въ теченіе ряда лѣтъ, что педагогическая проблема дѣйствія, а не ручного труда, или обученія въ мастерской могла бы объединить всѣхъ реформаторовъ и должна бы привести ихъ къ разрѣшенію общими силами основного вопроса образованія и воспитанія. Какъ я мыслю это себѣ въ деталяхъ, могутъ дать понятіе послѣдующія разсужденія о трудовомъ преподаваніи, которое, также какъ и художественное воспитаніе, является лишь частнымъ вопросомъ основной педагогической проблемы дѣйствія въ нашемъ смыслѣ слова. Мы обращаемся поэтому сначала къ подробному разсмотрѣнію проблемы школы труда, во первыхъ потому что она настоятельно нуждается въ критическомъ освѣщеніи, а во вторыхъ потому, что эти разсужденія приведутъ насъ непосредственно къ вопросу объ основномъ педагогическомъ принципѣ дѣйствія. Что трудовое преподаваніе затрагиваетъ собой фундаментальныя вопросы педагогики, ясно изъ того факта, что проблема обученія ручному труду, столь же стара, какъ и сама народная школа и что проблема эта вставала въ теченіе столѣтій, требуя своего разрѣшенія. И если попытки разрѣшенія оставались не вполне успѣшными и снова забывались и если современное рѣшеніе вопроса о преподаваніи ручного труда такъ же

несовершенно и не удовлетворяетъ многихъ, то это доказываетъ лишь сколь глубокой, запутанной и трудной является вышеупомянутая педагогическая проблема дѣйствія, поступка или изображенія, лежащая въ основѣ трудового обученія.

Если мы хотимъ съ достаточной полнотой охватить современное состояніе вопроса о трудовомъ преподаваніи и если мы желаемъ съ успѣхомъ принимать участіе въ его разрѣшеніи, мы должны сначала ориентироваться въ томъ, какъ этотъ вопросъ возникъ, какъ онъ расширялся и углублялся и какъ съ теченіемъ времени пытались его разрѣшить.

Б. ПРЕДШЕСТВЕННИКИ ШКОЛЫ ДѢЙСТВІЯ.

1. Трудъ въ педагогикѣ Эпохи Возрожденія.

Вопросъ о трудовомъ преподаваніи возникъ въ эпоху возрожденія, когда воскресла наука и была произведена реформація во всѣхъ областяхъ духовной жизни; въ ту эпоху, когда, по словамъ Sanchez, философы «почувствовали отвращеніе» къ книжной премудрости, когда отказались отъ слѣпой вѣры въ авторитеты, когда снова принялись наблюдать и производить опыты, когда снова начали культивировать чувства и тѣло, и на плоть человѣка перестали смотрѣть какъ на грѣховный балластъ его души, и когда физическія упражненія снова стали считаться составной частью обученія и воспитанія. Раблэ († 1553), который сбрасываетъ съ себя монашескую рясу и становится врачомъ, требуетъ какъ педагогъ физическаго развитія, самостоятельнаго мышленія, образованія для жизни, практической пригодности. Монтень († 1592) пишетъ: „Мой ученикъ долженъ не столько отвѣчать урокъ, какъ выполнять его, онъ заучиваетъ его дѣйствуя“ (срв. Lay, Exp. Didaktik 3 Aufl. S. 17 ff.). Коменіусъ († 1670), который тщательно изучаетъ Бэкона и другихъ философовъ, требуетъ въ своей дидактикѣ рядомъ съ умѣніемъ говорить умѣніе дѣйствовать, для того что-бы ученикъ владѣлъ своими силами, избѣгалъ ошибокъ и могъ хорошо и быстро работать.

2. Трудъ въ педагогикѣ піэтизма и эпохи просвѣщенія.

Тридцатилѣтняя война прервала внезапно развитіе школьнаго дѣла. Но когда послѣ нея мы встрѣчаемся съ выдающимся педагогомъ А. Г. Франке: († 1727), то мы снова находимъ ручной трудъ въ педагогической теоріи и практикѣ. Правда, у Франке главной цѣлью ручного труда было: „препятствовать праздности, бездѣлью и дѣтской шаловливости“.

Подобно Коменіусу и Локкѣ (1693) подѣ влияніемъ Монтеня выставляетъ требованіе ручного труда въ своемъ учебномъ планѣ, даже дворянинъ, по его мнѣнію, долженъ изучить какое нибудь ремесло.

Руссо, который был знаком съ произведеніями Монтеня и Локка рѣшительно указываетъ на ручной трудъ (1762) какъ на средство духовнаго развитія. „Если меня понимали до сихъ поръ, то должны также понять, какъ я посредствомъ физическихъ упражненій и ручного труда незамѣтно прививаю моему воспитаннику склонность къ размышленію... Онъ долженъ работать какъ крестьянинъ и мыслить какъ философъ“. Онъ долженъ не только просто смотрѣть на производимые эксперименты, но также и самъ изготовлять нужные для опыта инструменты. Посѣщая мастерскія, воспитанникъ долженъ узнавать общественныя отношенія и зависимость людей другъ отъ друга. Въ „эпоху просвѣщенія“ учать, что всѣ люди какъ дворяне, такъ и рабочіе разумныя существа и одинаково добродѣтельны по своей природѣ. Устраивайте школы, улучшайте преподаваніе, просвѣщайте—и народная нищета исчезнетъ. Въ это время существуетъ только одна власть въ государствѣ—власть князей и только одно желаніе—благо народа, какъ это доказываютъ Фридрихъ Великій и Іосифъ II-ой. Государство поощряетъ поэтому ремесла и торговлю, приводитъ дороги, улучшаетъ земледѣліе и т. д. Школы должны заботиться объ „общепользныхъ знаніяхъ“ и „навыкахъ“. Въ противовѣсъ филологическимъ школамъ возникаютъ первыя реальные школы, позднѣе также и ремесленныя. Реальные школы должны были снабжать человѣка «преимуществами», необходимыми для каждой работы: „вѣрной рукою и глазомѣромъ“. Въ низшихъ школахъ ремесленное обученіе должно было заботиться о развитіи трудолюбія какъ всеобщей человѣческой обязанности. Оно соединялось съ преподаваніемъ другихъ предметовъ или шло рядомъ съ нимъ въ видѣ работы по дереву, вырѣзанія или плетенія, въ видѣ шитья, штопанья и пряденія, въ видѣ садоводства и огородничества, въ видѣ пчеловодства и шелководства. Ремесленныя школы, были школами, заработка (Erwerbs-schulen) онѣ часто такъ и назывались или, какъ это было въ Баденѣ, носили также имя экономическихъ школъ. Въ Богеміи, въ 1787-омъ году насчитывалось около 100 такихъ ремесленныхъ школъ. Въ то же самое время ручной трудъ вошелъ также и въ курсъ среднихъ классовъ въ филантропінѣ Базедова и Зальцмана, но здѣсь уже онъ вводился не изъ народно-хозяйственныхъ, а изъ воспитательныхъ соображеній. Тутъ имѣли въ виду удовлетворить стремленію къ дѣятельности, заполнить надлежащимъ образомъ свободное время и способствовать здоровью учащихся.

Блаше въ Шнепфенталѣ (1804) требуетъ, чтобы между трудомъ и остальнымъ школьнымъ преподаваніемъ была установлена связь. „Образованіе для промышленности“ т. е. такое, которое научаетъ человѣка практически мыслить и дѣйствовать, которое дѣлаетъ его пригоднымъ къ гражданской жизни, составляетъ по мнѣнію Блаше предметъ общаго человѣческаго образованія. Цѣлью является: 1) достиженіе всесторонней ловкости въ употребленіи орудій труда, 2) упражненіе практической смѣтливости, 3) приобрѣтеніе знаній, 4) любовь къ правильности, порядку и красотѣ въ произведеніяхъ „механическихъ искусствъ“, 5) облегченіе выбора профессіи. Блаше, такимъ образомъ, предвосхитилъ идеи современныхъ защитниковъ обученія ручному труду.

3. Трудъ въ педагогикѣ Песталоцци. Критика.

И Песталоцци, неизвѣстнаго Песталоцци, сторонника социальной и трудовой педагогики, точно также занимала проблема трудового обучения и индустриальной школы и притомъ не мимоходомъ, но въ продолженіе всей его жизни. Находясь, какъ это вполнѣ точно установлено, подъ литературнымъ вліяніемъ Руссо, онъ все глубже и глубже вдумывается въ проблему трудового обучения. Воспитаніе бѣдныхъ дѣтей въ Нейгофѣ (1774—1780) онъ началъ съ мыслью, что ручнымъ трудомъ питомцевъ можно будетъ содержать все заведеніе. Въ качествѣ ремесленного труда были возможны шитье, бумаго-пряденіе, садовыя и полевыя работы, домашнее хозяйство. Одновременно съ ручнымъ трудомъ, дѣти должны были учиться чтенію, счету и пѣнію. Какъ на одинъ изъ пунктовъ своей педагогической реформы онъ указалъ на «проблему соединенія труда съ преподаваніемъ», «развитіе домашняго и сельскаго ремесла въ соединеніи съ школьнымъ образованіемъ». Для тѣхъ слоевъ народа, призваніемъ которыхъ является физическій трудъ, и только для нихъ работа должна стоять въ центрѣ всего воспитанія и къ ней должно примыкать слово поученія. (Seyffarth P. W. III S. 385). Въ 1813 году онъ составляетъ меморіалъ для правительства Нейшателя подъ заглавіемъ „замѣтки о промышленности, воспитаніи и политикѣ“. Онъ указываетъ тамъ на общественную сторону труда, на его экономическое и социализирующее значеніе и требуетъ, чтобы народное воспитаніе самымъ тѣснымъ образомъ связывалось съ потребностью населенія данной страны, чтобы оно приковывало питомца къ реальности его дѣйствительной жизни, чтобы оно давало ему естественное и общечеловѣческое образованіе, исходя изъ его собственныхъ переживаній. Поэтому въ высшей степени глубокимъ съ психологической и педагогической точки зрѣнія является его положеніе: „жизнь образуетъ“, положеніе, которое онъ называетъ «великимъ, основнымъ принципомъ всякаго сообразованнаго съ природой воспитанія» („Schwanengesang“, „Лебединая пѣснь“). Точно также и дѣтямъ высшихъ слоевъ необходимъ ручной трудъ. Однако, умѣнье, въ которомъ они нуждаются, покоится на обширности и основательности ихъ знаній. Богатый можетъ и долженъ разносторонне пользоваться трудомъ рукъ другихъ людей („Лебединая пѣснь“). Дитя богатыхъ родителей слѣдуетъ вести отъ высшихъ понятій къ примѣненію силъ и къ дѣятельности, дитя бѣдныхъ родителей, наоборотъ, черезъ примѣненіе силъ, черезъ трудъ и старанія къ мышленію, къ обдумыванью, къ понятіямъ и къ знаніямъ (Рѣчь въ 1818 г.). Установлено, что питомцы Песталоцци въ Ифертенѣ дѣлали изъ глины модели различныхъ формъ земной поверхности, которыя встрѣчались имъ на прогулкахъ, что они занимались также другими ручными работами, столярными, токарными, работами изъ папки. (ср. Rissmann. Handarbeitsunterricht der Knaben въ энциклопедіи Rein'a). Песталоцци различаетъ съ психологической стороны три главныхъ способности: духовную, нравственную и художественную способность, которыя онъ просто обозначаетъ словами: голова, сердце и рука или тѣло. По его словамъ, художественная способность порождаетъ

индустрію, которая относится къ области „художественнаго образованія“, т. е. образованія дающаго техническое умѣніе, что открываетъ намъ всѣ необходимыя средства для того, чтобы внѣшне воплотить творенія человѣческаго духа (интеллекта) и чтобы обезпечить стремленіямъ человѣческаго сердца (нравственности) дѣйствительный внѣшній успѣхъ; это же техническое умѣніе образуетъ въ насъ много навыковъ, нужныхъ для домашней и общественной жизни („Лебединая пѣсня“). Необыкновенно интересны особенно съ точки зрѣнія современнаго положенія психологіи и фізіологіи движенія, взгляды Песталоцци на умѣніе, на искусство, на навыки. Для него умѣніе является „изображеніемъ во внѣ“; оно имѣетъ двѣ стороны, одну внутреннюю, духовную, другую внѣшнюю, физическую. Духовная сторона умѣнія, слѣдовательно навыка, изображенія, дѣйствія заключается „въ развитіи способности мышленія и способности сужденія, которое зависитъ отъ правильнаго развитія созерцательной способности“. („Лебединая пѣснь“, 28). Такимъ образомъ, „азбука искусства“, которую всю жизнь искалъ, но не нашелъ Песталоцци, въ противоположность къ Фрѣбелю имѣетъ предпосылкой мышленіе, а, слѣдовательно, наглядность и „азбуку наглядности“. „Азбука наглядности“, охватываетъ, по его мнѣнію, форму и число, что впрочемъ особенно съ точки зрѣнія современнаго положенія психологіи чувствъ нельзя считать вѣрнымъ. Изслѣдованія Песталоцци, которыя онъ самъ называетъ психологическими, являются часто не психологическими, а логическими. Также и его „азбука наглядности“ куда входятъ форма и число, носятъ не психологическій, а логическій характеръ. Внѣшняя сторона умѣнія требуетъ, по Песталоцци, развитія чувствъ и членовъ, т. е. „силъ“, которыя, какъ онъ говоритъ, лежатъ въ основѣ механизма человѣческаго тѣла и обезпечиваютъ увѣренность движеній рукъ и ногъ. Психическія „силы“, психическія „элементарныя точки“, которыя составляютъ „азбуку искусства“, но которыхъ онъ не могъ найти, суть, какъ показываетъ намъ современная психологія—ощущенія движеній и ихъ слѣды, представленія движенія, имѣющія согласно нашимъ наблюденіямъ и экспериментамъ громадное педагогическое значеніе, на что нами постоянно указывалось уже въ теченіе 20 лѣтъ. Мы изумляемся педагогико-психологической проницательности Песталоцци, когда онъ опредѣленно требуетъ, чтобы внутренняя и внѣшняя сторона изображенія,—теперь мы сказали-бы сенсорныя и моторныя представленія или представленія движенія,—начиная съ колыбели должны быть одновременно вызываемы къ жизни и находиться между собою въ тѣсной связи. Это требованіе, какъ мы позднѣе увидимъ, приводитъ насъ къ важнымъ педагогическимъ слѣдствіямъ. Конечно, инстинктъ развитія дѣйствуетъ также въ сферѣ «художественнаго образованія», однако, педагогика имѣетъ задачей облегчать и исправлять при помощи непрерывной градаціи образовательныхъ средствъ это саморазвитіе, подчиняя его законамъ нравственнаго и умственнаго образованія. („Лебединая пѣснь“, 30). Обученіе искусствамъ должно также сообразоваться съ „индивидуальнымъ положеніемъ“ и строиться на фундаментѣ, заложенномъ въ питомцѣ еще дома. Однако, условія домашней жизни часто бы-

вають ненормальны и неблагопріятны, поэтому необходимы „элементарная гимнастика въ искусствахъ“, общее упражненіе въ элементахъ различныхъ навыковъ. Другими словами это — „рядъ упражненій, который, переходя постепенно отъ простѣйшихъ къ самымъ сложнымъ дѣятельностямъ, долженъ съ физической неизбежностью сообщать питомцу ежедневно возрастающую легкость въ выполненіи тѣхъ дѣйствій, которыя для него необходимы“. Слѣдуетъ исходить изъ простѣйшихъ внѣшнихъ движеній: ударять, носить, толкать, тянуть, вращать, махать. Простыя движенія, являющіяся составными частями сложныхъ, мы назовемъ элементарными движеніями. Мы можемъ, такимъ образомъ, сказать: анализъ былъ доведенъ Песталоцци до элементарныхъ движеній, лежащихъ въ основѣ физическаго труда, какъ его выполняетъ обученный и необученный рабочій и всякій человѣкъ въ своей повседневной жизни. Однако, какъ намъ кажется, Песталоцци не замѣтилъ, что эти элементы содержатся въ простѣйшихъ подвижныхъ играхъ и благодаря имъ могутъ быть упражняемы до совершенства, самымъ естественнымъ образомъ смотря по мѣсту, времени и настроенію, а также, что они примѣняются самымъ цѣлесообразнымъ образомъ въ простѣйшихъ занятіяхъ ребенка дома, на дворѣ, въ саду, въ полѣ. И первой задачей учителя гимнастики должно быть установленіе уже заученныхъ элементарныхъ движеній, улучшеніе ихъ, дополненіе и дальнѣйшее развитіе. Это дополненіе требуетъ, однако, полного представленія о всѣхъ элементарныхъ движеніяхъ гимнастики. Таковымъ мы, однако, еще не обладаемъ и должны его сперва пріобрѣсти.

То же самое приложимо ко всякаго рода дѣятельности: къ рисованію, къ письму, къ рѣчи и къ пѣнію, къ вязанью, къ шитью, къ игрѣ на фортепіано, и т. д. Письмо, напр., охватываетъ слѣдующія элементарныя движенія:

1. Разгибательное и сгибательное движенія руки, кисти и пальцевъ (для штриховъ вверхъ и внизъ).
2. Движеніе руки, кисти и пальцевъ (при закругленіяхъ направо и налево).
3. Вращательное поворачиванье руки, кисти и пальцевъ (для змѣеобразныхъ и изогнутыхъ буквъ).
4. Движеніе къ себѣ и отъ себя при слѣдованіи руки и кисти по строчкѣ и обратно.

Наблюденіе показываетъ, что ребенокъ овладѣваетъ сначала движеніями руки, потомъ кисти и лишь затѣмъ движеніями пальцевъ. Осязательно-моторное поле въ теменной области коры большого мозга, такимъ образомъ, понемногу дифференцируется. Поэтому вполне естественно требовать, чтобы элементарныя движенія письма сперва выполнялись всей рукой, затѣмъ кистью и лишь подъ конецъ пальцами. Необходимо изолировать ихъ изъ болѣе общихъ движеній, воспринять каждое въ отдѣльности и въ отдѣльности же правильно упражнять. Послѣ того уже легко быстро и увѣренно составлять изъ элементарныхъ движеній различныя старыя и новыя общія движенія и надлежащимъ образомъ въ нихъ упражняться. Элементарныя движенія легче всего пріобрѣтаются изъ общихъ движеній, имѣющихъ самостоятельное

значеніе, и получившія извѣстное упражненіе благодаря рефлексамъ, инстинкту, играмъ и всевозможнымъ занятіямъ. Напр., элементарныя движенія письма выдѣляются изъ дѣтскихъ рисунковъ пины, мяча, пламени, змѣи и т. п., а движенія рѣчи изъ общихъ движеній при произнесеніи имѣющихъ смыслъ словъ.

Этихъ указаній достаточно для того, чтобы признать главной задачей теоріи и практики воспитанія нахожденіе элементарныхъ движеній, ихъ изолированіе и упражненіе въ нихъ, направленное къ тому, чтобы при экономіи силъ и времени добиться болѣе совершенныхъ и съ самаго начала красивыхъ общихъ движеній.

Совершенныя движенія имѣютъ послѣдствіемъ также совершенные результаты въ рисованіи, письмѣ, рѣчи, пѣніи и т. д. Мы, однако, всегда должны имѣть въ виду, что каждое движеніе сопровождается психологическимъ явленіемъ—ощущеніемъ или представленіемъ движенія, что красивая рѣчь, красивое письмо обусловлены представленіями совершенныхъ движеній. Песталоцци дошелъ до порога психологіи движенія, которая еще будетъ занимать насъ въ теоріи и практикѣ трудового обученія.

4. Трудъ въ педагогикѣ Фихте.

Понятно, что философъ Фихте интересовался соціальной и трудовой тенденціей въ педагогикѣ Песталоцци и посѣтилъ его. Вѣдь онъ философъ этического идеализма, для котораго всѣ безъ исключенія вещи являются лишь продуктами дѣйствія, для котораго дѣйствіе первоначально, бытіе же производно. Онъ пишетъ въ своемъ „Опредѣленіи человѣка“, въ началѣ III-ей книги: „Что же это, лежащее внѣ представленія, что я охватываю самыми горячими стремленіями? Откуда эта сила, съ которой оно овладѣваетъ мною? И что это за сосредоточіе моей души, съ которымъ оно соединено, которому оно присуще и которое можетъ быть уничтожено только вмѣстѣ съ моей душою. Не одно лишь знаніе, но дѣйствіе согласно знанію, вотъ твое назначеніе. Такой голосъ звучитъ въ глубинѣ моей души, лишь только я начинаю собираться съ мыслями и замѣчаю самого себя. Не для празднаго самонаблюденія и самосозерцанія, или для размышленія и благоговѣйныхъ чувствъ—нѣтъ, для дѣйствія существуешь ты. Твое дѣйствіе и оно лишь одно опредѣляетъ твою цѣнность.“

Этотъ голосъ выводитъ меня изъ рамокъ представленій, изъ рамокъ голаго знанія къ чему то, лежащему внѣ послѣдняго и противоположному ему; къ чему то, что больше и выше, ибо оно содержитъ въ себѣ все знаніе и конечную цѣль самого знанія. Если я стану дѣйствовать, я безъ сомнѣнія буду знать, что я дѣйствую, однако это знаніе не будетъ само дѣйствіе, а только созерцаніе его... Этотъ голосъ возвѣщаетъ мнѣ какъ разъ то, что я искалъ—нѣчто

лежащее внѣ знанія и по своему существу отъ него независимое... Какимъ же образомъ возникаетъ въ глубинѣ моей души этотъ голосъ, который указываетъ мнѣ путь за предѣлы представленій? Во мнѣ заложено смутное стремленіе къ абсолютной и независимой самодѣятельности. Ничто не является для меня болѣе невыносимымъ, какъ быть только при другомъ, для другого и посредствомъ другого. Я хочу быть и стать чѣмъ нибудь для себя и черезъ себя. Этотъ инстинктъ я ощущаю, такъ-же, какъ я воспринимаю самого себя, онъ неразрывно соединенъ съ моимъ сомосознаніемъ.

Это ощущеніе я выясняю себѣ путемъ мышленія, въ то же время я при помощи понятія надѣляю глазами слѣпой инстинктъ. Я долженъ, слѣдуя этому инстинкту, дѣйствовать какъ самостоятельное существо, такъ понимаю и перевожу я это смутное стремленіе. Я долженъ быть самостоятельнымъ. Кто я?—Субъектъ, и объектъ въ одномъ, постоянно сознающіе и создаваемое, одновременно и мыслящее и мыслимое. Будучи и тѣмъ и другимъ, я долженъ посредствомъ самого себя породить состояніе, лежащее внѣ понятія... Итакъ я мыслю слѣдующимъ образомъ свою самостоятельность какъ особаго „я“. Я приписываю себѣ способность создавать понятіе, просто потому что я его создаю и я приписываю себѣ способность образовывать именно данное понятіе, потому что именно данное понятіе мною образовано на основаніи абсолютной и совершенной власти моего я какъ интеллекта. Я приписываю себѣ далѣе способность дать внѣшнюю форму этому понятію, при помощи реального дѣйствія, выходящаго за предѣлы понятій; я приписываю себѣ реальную, дѣйственную порождающую бытіе силу, которая есть нѣчто совершенно иное, чѣмъ простая способность образовывать понятія. Понятія эти, называемыя мною цѣлевыми, не должны являться подобно познавательнымъ понятіямъ, изображеніями чего-либо даннаго, но скорѣе предвосхищеніями чего то, что еще должно быть созданнымъ. Реальная сила должна лежать внѣ ихъ и какъ таковая существовать для себя; она должна лишь черезъ нихъ получать свое опредѣленіе, и познаніе наше должно лишь созерцать ее. Подобную самостоятельность я, дѣйствительно, приписываю себѣ въ силу вышеупомянутаго инстинкта“. Фихте выводитъ, слѣдовательно, понятія и бытіе изъ стремленія и способности къ изображенію. Онъ требуетъ поэтому, чтобы воспитанники въ его маленькомъ „воспитательномъ государствѣ“ („Erziehungsstaat“) приучались къ работѣ. Они должны понять, что грѣшно быть обязаннымъ поддержаніемъ жизни чему нибудь другому, кромѣ собственнаго труда. Трудъ долженъ быть облагоустроенъ пониманіемъ, воспитательное государство въ цѣломъ должно самостоятельно поддерживать свое существованіе трудомъ всѣхъ его членовъ и удовлетворять потребности каждаго. Такимъ образомъ, питомцы должны понимать сущность и условія самостоятельности всякаго общежитія.

Идеи Фихте относительно воспитательнаго государства и труда въ различныхъ формахъ вновь воскресли за послѣднее десятилѣтіе въ Сѣверной Америкѣ и въ Германіи. Мы укажемъ здѣсь пока-что на американскую систему „school-city“ („школьных самоуправленій“), на

в книгу Девея „Школа и общественная жизнь (Berlin, 1900)“, на главу о „классной общинѣ“, какъ „трудоу коллективѣ“ въ первомъ изданіи нашего труда „Экспериментальная дидактика“ (1903), на книгу Лангерманна „Воспитательное государство“ (Berlin, 1910). Подобныя же мысли одушевляютъ также возникшія за послѣдніе годы сельскія гимназіи, развитіе которыхъ, однако, тормозится вопросомъ о право-способности школы.

5. Трудъ въ педагогикѣ Гербарта.

Самостоятельнымъ въ философскомъ отношеніи ученикомъ Фихте, является Гербартъ, который точно также посѣщалъ Песталоцци и находился подъ его вліяніемъ. Гербартъ ни въ какомъ случаѣ не недооцѣниваетъ значеніе ручного труда, однако, въ тоже время не посвящаетъ ему детальнаго изслѣдованія. Тѣмъ не менѣе онъ сдѣлалъ рядъ замѣчаній, свидѣтельствующихъ объ его большомъ дарѣ наблюденія и имѣющихъ важное теоретическое и практическое значеніе. При всякой работѣ должно постоянно имѣться одно представленіе—цѣль работы. Представленіе о цѣли вызываетъ другія представленія относительно матеріала, порядка работы. Внѣшнее дѣйствіе безпрестанно напрягаетъ любознательность, наблюдательность и способность сужденія. При каждой ошибкѣ, ея послѣдствія тотчасъ же обнаруживаются нагляднымъ образомъ, а слѣдовательно требуютъ и облегчаютъ исправленіе, что не всегда бываетъ при внутренней работѣ мысли. Физическій трудъ это великолѣпная подготовка для планомѣрнаго дѣйствія и главное средство къ самообладанію и дисциплинѣ, необходимымъ при развитіи характера. „Многіе юноши скорѣе привыкнутъ къ порядку у ремесленника, или у купца, или у сельскаго хозяина, чѣмъ въ школѣ“ (Umriss § 56). „Возбужденіе страстей легче всего можетъ быть отведено въ сторону техническимъ занятіемъ“ (Umriss § 179). Простительная для времени Гербарта ошибка содержится въ фразѣ: „Механическіе навыки часто могутъ быть полезны гимнастическихъ упражненій. Тѣ служатъ духу, эти тѣлу“ (Umriss § 259). Теперь мы должны были бы возразить на это, что гимнастическія упражненія точно также служатъ духу; они порождаютъ нѣчто духовное, а именно представленіе движенія, а послѣднее необходимо для дѣйствія. Если, однако, Вилльманъ и теперь еще полагаетъ, что гимнастикѣ болѣе или менѣе недостаетъ отношенія къ объекту, чего нельзя сказать о техникѣ, и что такимъ образомъ „тиски и наковальня болѣе воспитываютъ, чѣмъ параллельные брусья и турникъ“ (Didaktik, II, 181), то это не вѣрно въ приложеніи къ хорошему преподаванію гимнастики и уже Песталоцци могъ бы возразить Вилльману, что „элементарная гимнастика членовъ“, доставляетъ между прочимъ психическіе и физическіе элементы, содержащіеся въ работахъ съ тисками и наковальней.

Одинъ изъ значительнѣйшихъ представителей Гербартовской педагогики, Циллеръ удѣляетъ много вниманія обученію ручному труду

по его мнѣнію, однако, трудъ служить не общей цѣли воспитанія, но одному спеціальному жизненному интересу; онъ создаетъ основу для профессиональнаго обученія въ спеціальной школѣ и въ мастерской. Онъ поэтому не относится къ самой школѣ воспитанія, но долженъ быть перенесенъ въ „параллельные классы“ и не долженъ начинаться раньше десятилѣтняго возраста въ начальной школѣ и еще позднѣе въ средней школѣ. Въ этихъ параллельныхъ или рабочихъ классахъ должны производиться только самыя простѣйшія упражненія, должны восприниматься только элементы будущей профессіи. Обучение ручному труду должно насколько возможно связываться съ общимъ преподаваніемъ и въ особенности выступать въ качествѣ „примѣненія этого послѣдняго (Grundlegung z. Lehre vom erziehenden Unterr.“ 1865).

Рѣзкую противоположность къ Циллеру составляетъ другой герbartіанецъ Эрнестъ Бартъ. Для него ручной трудъ является не-обходимой составной частью воспитательнаго преподаванія. Въ пользу этого онъ приводитъ слѣдующія основанія:

1) Обучение ручному труду есть наиболѣе интенсивное наглядное преподаваніе.

2) Оно является средствомъ контроля правильности воспріятія и мышленія.

3) Необходимо развивать руку какъ главное орудіе общаго человѣческаго прогресса.

4) Ручной трудъ образуетъ лучшій противовѣсъ умственной работѣ.

5) Обучение ручному труду облегчаетъ выборъ профессій. Оно должно начинаться съ перваго же года ученія и тѣсно связываться съ остальнымъ преподаваніемъ. На двѣнадцатомъ году жизни должна начинаться въ особыхъ классахъ подготовка къ профессиональному образованію (Die Schulwerkstatt 1882).

6. Трудъ въ педагогикѣ Фрѣбеля.

Фрѣбель находится подъ вліяніемъ Фихте, философа дѣйствія, и одновременно подъ вліяніемъ Песталоцци. Его теорія и практика оказали мощное воздѣйствіе, на дѣло обученія ручному труду. Фрѣбель слушалъ лекціи Фихте и посѣщалъ Песталоцци въ Ифертенѣ. Онъ учитъ совершенно въ духѣ Фихте. Не интеллектуальная, какъ обыкновенно думаютъ, но практическая сторона человеческой натуры является основой духовнаго развитія. Богъ есть живое, дѣйствительное существо надъ міромъ и въ мірѣ и путемъ внутренняго самоопредѣленія (вполнѣ въ духѣ Фихте) онъ развилъ свое существо изъ самаго себя. Въ этомъ же заключается и цѣль человѣка, ибо онъ по своей природѣ подобенъ Божеству. Стремленіе къ развитію и самовоплощенію составляетъ поэтому глубочайшую сущность человѣка и всякаго живого существа. Стремленіе къ дѣятельности должно стать центральнымъ пунктомъ воспитанія Въ жизни ребенка и человѣчества

дѣйствіе предшествуетъ мышленію и сознанію. „Поэтому необходимая и общая формула обученія гласитъ: дѣйствуй и наблюдай, что является слѣдствіемъ твоего дѣйствія и къ какому познанію оно тебя приводитъ“. (Fröbels Werke, II, S. 10). Въ противоположность Песталоцци онъ требуетъ, значить, въ общемъ слѣдующаго ряда: дѣйствіе, созерцаніе, мышленіе. По Фрѣбелю дѣйствіе имѣетъ болѣе первичный характеръ, чѣмъ мышленіе. Обученіе труду должно быть поэтому основнымъ преподаваніемъ, къ которому примыкаетъ все остальное преподаваніе. По взглядамъ учениковъ Гербарта, наоборотъ, представленія имѣютъ болѣе первоначальный характеръ, чѣмъ дѣйствія и поэтому образованіе круга идей должно стоять въ центрѣ преподаванія, а работа какъ примѣненіе пріобрѣтенныхъ знаній лишь примыкать къ нему. Какъ же разрѣшаются эти рѣзкія противорѣчія гербартовской и фрѣбелевской школъ? И въ этомъ вопросѣ также найдетъ себѣ плодотворное примѣненіе и основной біологической процессъ реакціи, и основной педагогическій принципъ дѣйствія.

Если „дѣйствіе“ понимается въ самомъ широкомъ смыслѣ слова, то рефлексъ и инстинктивныя движенія—суть первыя дѣйствія ребенка. Въ случаѣ рефлекса раздраженіе вызываетъ движеніе, а послѣднее порождаетъ осязательныя и моторныя ощущенія и таковыя же представленія... Здѣсь, такимъ образомъ, „дѣйствіе“ предшествуетъ представленію. Въ случаѣ инстинкта, напротивъ, движеніе, дѣйствіе слѣдуетъ за окрашеннымъ чувствомъ ощущеніемъ. Однако, и въ инстинктахъ бросающимся въ глаза, господствующимъ является движеніе, но не представленіе. Къ тому же, слѣдуетъ не упускать изъ виду, что проявленіе многихъ инстинктовъ ведетъ въ самой широкой мѣрѣ къ представленіямъ и къ мышленію. Такъ какъ, однако, рефлексъ и инстинктивныя побужденія представляютъ изъ себя первыя физическія и психическія жизненныя явленія у ребенка, то Фрѣбель можетъ, по крайней мѣрѣ, въ отношеніи ребенка, сказать съ извѣстнымъ правомъ, что дѣйствія предшествуютъ мышленію и познанію. Маленькій ребенокъ проявляетъ живой интересъ къ вещамъ раньше еще, чѣмъ онъ получилъ ясное, и отчетливое представленіе о нихъ и раньше, чѣмъ онъ овладѣлъ вполне сложившимся кругомъ представленій. Интересъ проявляетъ себя какъ нѣкая постоянно имѣющаяся готовность воспринимать извѣстнаго рода переживанія, умственно перерабатывать и изображать ихъ, и такая готовность встрѣчается въ начальной стадіи пробужденія инстинктивного дѣйствія. Глубочайшими основами интереса являются поэтому инстинкты. Однако, расширеніе, углубленіе и упорядоченіе представленій дифференцируютъ и дѣлаютъ болѣе совершенной ту оцѣнку и окрашенную чувствомъ готовность къ воспріятіямъ, которую мы называемъ интересомъ. И, такимъ образомъ, только отчасти правильно мнѣніе Гербарта, что отъ представленій зависитъ интересъ, а тѣмъ самымъ и дѣйствіе.

Въ поискахъ за разрѣшеніемъ этихъ важныхъ и спорныхъ проблемъ педагогики, какъ выясняется къ дальнѣйшему, можетъ оказаться весьма плодотворнымъ, если мы станемъ на біологическую точку зрѣнія. Біологія учитъ, что основнымъ элементарнымъ жизненнымъ

процессомъ является реакція. Она начинается раздраженіемъ и кончается движеніемъ или торможеніемъ движенія. Инстинктивныя и волевыя дѣйствія представляютъ изъ себя, наряду съ рефлексами, лишь реакціи. Это значитъ, однако, что ощущеніе, ассоціація и движенія или задержка движенія, которыя слѣдуютъ другъ за другомъ во всякомъ инстинктивномъ и волевои дѣйствіи, образуютъ единое цѣлое. Воспріятіе, духовная переработка и передача (внѣшнее дѣйствіе) являются тремя тѣсно связанными членами одного цѣлаго, инстинктивной или волевой реакціи. Они едины по существу и должны поэтому также и въ преподаваніи слѣдовать другъ за другомъ безъ противоестественнаго перерыва. Мы постараемся еще въ послѣдствіи обосновать и использовать этотъ взглядъ по отношенію къ Песталоцци, Гербарту и Фрѣбелю.

7. Трудъ въ воспитательной практикѣ послѣдователей Песталоцци, Гербарта и Фрѣбеля.

Движеніе въ пользу преподаванія ручного труда въ концѣ 18-го и въ началѣ 19-го вѣка имѣло тотъ успѣхъ, что сначала, по примѣру Фелленберга въ Гофвилѣ, (заслужившему вполне одобренія Песталоцци), Вихерна въ Рауесгаузѣ (1883) и многихъ другихъ, ручной трудъ въ формѣ ремесленнаго труда былъ введенъ въ заведенія для воспитанія бѣдныхъ дѣтей, въ сиротскихъ домахъ, пріютахъ, школахъ для слѣпыхъ и т. д. „Школы ремеслъ“, особенно для дѣвочекъ въ формѣ школъ вязанья, шитья и т. д. по утилитарнымъ соображеніямъ были въ широкихъ размѣрахъ связаны съ преподаваніемъ въ народной школѣ.

Въ серединѣ прошлаго столѣтія педагоги, побуждаемые плохой постановкой и незначительными результатами народнаго образованія, вернулись къ проблемѣ ручного труда. Такъ, напр., Бидерманъ и Михельсенъ въ Лейпцигѣ (1852) оба отвергали трудовую школу, какъ школу ремесла и указывали на общеобразовательную цѣнность ручного труда. Бидерманъ употребляетъ термины „школа труда“ и „школа обученія“ и желаетъ соединить ту и другую. Ему хочется, повидимому, въ духѣ Фрѣбеля сдѣлать трудъ основой обученія и, какъ онъ говоритъ, „посредствомъ труда воспитывать къ труду“. Отсюда мы видимъ, что „школа труда“, воспитаніе путемъ работы и для работы и т. п., а также идеи, которыя ими обозначаются, ни въ коемъ случаѣ не новы и не являются продуктомъ нашихъ дней, какъ неоднократно полагали и безсознательно увѣряли. Тѣсно примыкая къ Фрѣбелю и Фихте, Пёше въ Берлинѣ (1856 — 1858) предлагалъ „попытаться организовать для юношества въ открытомъ общественно-воспитательномъ заведеніи непосредственную трудовую жизнь соціальнаго организма, обосновать обученіе и знаніе на фундаментѣ дѣятельности и труда и восполнить теоретическую односторонность современныхъ народныхъ школъ художественно-промышленными элементами жизни нашего народа“ (Rhein. Blätter, 1858. S. 100). Трудъ долженъ имѣть общеобразо-

вательный характеръ и готовить для профессіи или вообще для профессиональной школы. Начальная школа должна на ряду съ теоретическимъ образованіемъ отвести мѣсто упражненію въ ремеслахъ и искусствахъ, идя тѣмъ самымъ навстрѣчу потребностямъ всѣхъ индивидуальных и облегчая выборъ профессіи. На этой же точкѣ зрѣнія стоятъ Георгенсъ и Дейнгардтъ (Вѣна). Они требуютъ чтобы преподаваніе естественныхъ наукъ, технологіи и исторіи велось при всякомъ удобномъ случаѣ, примыкая къ ручному труду, къ садовымъ работамъ, лѣпкѣ и т. д. Это напоминаетъ намъ попытки реформъ Кершенштейнера и другихъ. Въ видѣ сжатаго итога такого попутнаго преподаванія должно явиться „міровѣдѣніе“.

Георгенсъ и Дейнгардтъ защищали свои требованія на всеобщемъ учительскомъ съѣздѣ во Франкфуртѣ въ 1857 году. Требования эти были, однако, отклонены, тѣмъ не менѣе, обученіе ручному труду производилось то тутъ, то тамъ отдѣльными педагогами и дѣятелями въ области школы, напр., Циллеромъ и Бартомъ въ Лейпцигѣ, Бейстомъ въ Цюрихѣ, Стоемъ (Stoy) въ Билицѣ, Швабомъ въ Вѣнѣ. Циллеръ и Стой противопоставляютъ „школу знанія“—„школу воспитанія“.

8. Трудъ у Клаузонъ-Кааса, Шенкендорффа, Гётце, Пабста. Критика.

Въ 70-хъ годахъ прошлаго столѣтія снова началось движеніе въ пользу обученія ручному труду. Нѣмецкая промышленность съ ея „дешевыми и скверными“ продуктами терпѣла на послѣднихъ міровыхъ выставкахъ однѣ лишь неудачи, и вотъ начались старанія поднять нѣмецкое ремесло. Заинтересованный датскимъ ротмистромъ фонъ Клаузонъ-Каасомъ, который выступалъ также и въ Германіи въ пользу устройства мастерскихъ для юношества, Шенкендорффъ потребовалъ введенія ручного труда въ школахъ для того, чтобы воспитать трудолюбивое сословіе ремесленниковъ и сообщить высшимъ кругамъ уваженіе къ ручному труду и способность цѣнить его произведенія. Благодаря неутомимой дѣятельности Шенкендорффа, возникъ „Центральный комитетъ по распространенію ручного труда и домашней работы“, а изъ послѣдняго выросъ (1866) „Нѣмецкій союзъ руководія для мальчиковъ“, который вызвалъ къ жизни учительскую семинарію въ Лейпцигѣ, руководимую въ настоящій моментъ докторомъ Пабстомъ. Вопреки всѣмъ усиліямъ союза, введеніе руководія въ качествѣ предмета преподаванія въ народныхъ школахъ, было—какъ уже въ 1857 г. во Франкфуртѣ, такъ и въ 1882 г. на съѣздѣ учителей въ Касселѣ и вторично въ 1900 г. на собраніи нѣмецкихъ учителей въ Кельнѣ—отклонено самымъ рѣшительнымъ образомъ. Здѣсь есть надѣ чѣмъ подумать. Противники возражаютъ противъ введенія руководія, что воспитаніе навыковъ есть задача семьи, но не школы. Школа должна заботиться только о духовномъ образованіи, а ручной трудъ не оказываетъ на него сколько нибудь значительнаго вліянія. Система-

тическое введеніе ручного труда дѣйствуетъ какъ принужденіе и поэтому вредитъ образованію характера. Народная школа не располагаетъ ни временемъ, ни средствами для того, чтобы вводить ручной трудъ. И къ этому взгляду примыкаютъ даже сторонники ручного труда.

Прежде всего не слѣдуетъ забывать, что не только у противниковъ, но также и у друзей обученія ручному труду, относящіеся сюда основные вопросы не были еще выяснены съ надлежащей полнотой, и поэтому въ интересахъ здороваго зерна этого начинанія слѣдуетъ считать счастьемъ, что общее введеніе ручного труда было отклонено и что, слѣдовательно, не былъ открытъ доступъ бюрократической регламентаціи и единообразію.

Для преподаванія ручного труда въ нѣмецкихъ школахъ являются въ настоящій моментъ въ большинствѣ случаевъ руководящими положенія, защищаемыя «Нѣмецкимъ союзомъ рукодѣлія для мальчиковъ» и устроенной имъ учительской семинаріей въ Лейпцигѣ. Согласно этимъ положеніямъ, оно не должно имѣть никакой другой цѣли кромѣ слѣд.: путемъ технической (!) работы способствовать гармоническому воспитанію ребенка». Въ качествѣ задачъ намѣчается: достиженіе физической силы, проворности и ловкости рукъ, воспитаніе чувствъ, въ особенности зрѣнія, образованіе наглядныхъ представленій, методическое развитіе „инстинкта дѣятельности“, воспитаніе прилежанія, аккуратности, добросовѣстности, выдержки и энергіи, укрѣпленіе здоровья, художественное образованіе, далѣе, развитіе уваженія къ физическому труду и соотвѣтствующимъ профессіямъ, а также увеличеніе числа производительно трудящихся и роста экономическаго благосостоянія нашего народа. Изъ этого перечисленія цѣлей ясно, что защитники обученія ручному труду стремятся преодолѣть первоначальную, узкохозяйственную, профессионально-техническую точку зрѣнія Клаузонъ-Кааса, Шенкендорффа, однако, не вполне еще преодолѣли ее. Болѣе широкой точки зрѣнія, представляемой Фихте и Штейномъ, къ которой примкнули американцы и къ которой стремимся и мы, они еще не достигли.

Относительно такъ наз. включенія ручного труда въ учебный планъ (безспорно основной вопросъ, рѣшеніе котораго предполагаетъ полную ясность относительно сущности и цѣлей этого рода обученія) господствуютъ противорѣчивые взгляды, которые заявляютъ о себѣ не только въ теоріи, но и на практикѣ и даютъ противникамъ поводъ къ справедливымъ нападкамъ. Для многихъ представителей идеи ручного труда послѣдній является самостоятельнымъ предметомъ обученія, матеріалъ и порядокъ преподаванія котораго долженъ опредѣляться—какъ въ профессиональномъ образованіи—техническими трудностями, и лишь въ этихъ рамкахъ можетъ совершаться свободный выборъ изготавливаемыхъ предметовъ. Заученное на урокахъ геометріи и рисованія должно здѣсь находить себѣ примѣненіе, а остальное преподаваніе должно использовать пріобрѣтенное на урокахъ ручного труда (Бартъ, Гётце, Пабстъ, Гильсдорфъ и др.). Между тѣмъ, иные требуютъ, чтобы ручной трудъ выступалъ не въ качествѣ самостоятель-

наго предмета наряду съ другими, но былъ подчиненъ имъ такимъ образомъ, чтобы все остальное преподаваніе предписывало въ этой области задачи, выборъ и подраздѣленіе матеріала. Необходимая техника должна быть легка, чтобы не являлось надобности въ специальной постепенной подготовкѣ. Ручныя же работы, представляющія большія техническія трудности, должны стоять особо и изучаться по свободному выбору (Циллеръ, Рейнъ). Этотъ взглядъ согласуется съ моимъ, по крайней мѣрѣ, съ общей и внѣшней стороны. Если, однако, двое требуютъ и дѣлаютъ одно и то же, то это не всегда еще является однимъ и тѣмъ же. Такъ и здѣсь. Школа Циллера-Рейна выставляетъ свое требованіе на основѣ своего ученія о концентраціи преподаванія. Мы, напротивъ, кладемъ въ основу нашего требованія основной педагогическій принципъ дѣйствія, анатомически-физиологическое и психологическое единство впечатлѣнія, переработки и выраженія, согласно которому ручной трудъ является лишь одной изъ формъ выраженія или изображенія. Мы требуемъ поэтому: всякій ручной трудъ, который представляетъ серьезныя техническія трудности, носитъ профессиональный характеръ и не является выраженіемъ всесторонняго, естественно-научнаго и соціального предметнаго преподаванія, долженъ быть устраненъ изъ школы воспитанія и предоставленъ «ученью» или профессиональной школѣ. Мимоходомъ укажемъ здѣсь, что основной педагогическій принципъ содержитъ не только критику, но и руководство къ естественной постановкѣ ручного труда.

Обратимся теперь къ ходу преподаванія. Согласно официальнымъ воззрѣніямъ, ручной трудъ является самостоятельнымъ предметомъ. Поэтому онъ можетъ лишь «иногда» связываться съ остальнымъ преподаваніемъ. Утверждаютъ, что самостоятельность каждого отдѣльнаго предмета должна быть сохранена, ибо техническія трудности являются рѣшающимъ моментомъ при расчлененіи и распредѣленіи предмета. Каждой работѣ должно предшествовать обсужденіе, во избѣжаніе чисто-механическаго воспроизведенія. Напротивъ того, согласно основному педагогическому принципу, на мѣсто обсужденія становятся „наблюденіе“ и „переработка“ наблюденій, а ручной трудъ органически сливается съ предметнымъ, опирающимся на наблюденія преподаваніемъ, какъ одна изъ многихъ формъ выраженія или изображенія. Въ качествѣ наглядныхъ пособій должно пользоваться сперва разбирающимися моделями, позднѣе готовыми предметами и наконецъ чертежами. Для ручного труда, поставленнаго согласно педагогическимъ принципамъ, подобная логически установленная послѣдовательность является неестественной, схематичной и бюрократической.

9. Трудъ въ воспитательной практикѣ нашего времени. Критика.

а) Шереръ.

Широкую попытку включить ручной трудъ въ учебный планъ народныхъ школъ Вормса предпринялъ школьный инспекторъ Г. Шереръ.

На 1-мъ и 2-мъ году обученія, въ связи съ нагляднымъ обученіемъ, дѣти занимались изображеніемъ простѣйшихъ предметовъ изъ горошинъ, брусочковъ и глины. Ребенокъ долженъ познакомиться съ простѣйшими формами и научиться ихъ передавать, упражняя глазъ и руку. На 3-емъ и 4-омъ году ученія, отчасти по примѣру Гертеля, вводится лѣпка предметовъ, знакомыхъ ребенку изъ окружающей жизни или изъ преподаванія, для того что бы развить чувство формы и художественную фантазію. Для этихъ ручныхъ работъ потребовались особые часы. На 5-омъ и 6-омъ году ученія въ связи съ преподаваніемъ геометріи приготавливаются изъ папки геометрическаго тѣла и соотвѣтствующіе предметы ежедневнаго обихода, и въ связи съ рисованіемъ отъ руки ученики занимаются лѣпкой. Въ 7-омъ и 8-омъ классѣ къ лѣпкѣ присоединяется рѣзьба по дереву, причемъ наряду съ рукой и глазомъ должны развиваться и художественныя способности. Такъ какъ нѣмецкіе учительскіе съѣзды неоднократно и самымъ категорическимъ образомъ отклоняли обученіе ручному труду, то самое это названіе стало порождать недовѣріе и Шереръ ввелъ новое обозначеніе: «Werkunterricht» (преподаваніе мастерства).

б) Пабстъ и Денцеръ.

Д-ръ Пабстъ въ Лейпцигѣ и Гансъ Денцеръ въ Вормсѣ безустанно ратующіе въ пользу трудового обученія опубликовали недавно «отчетъ о современномъ состояніи трудового обученія», содержащій въ себѣ очень хорошій обзоръ. Намъ было весьма любезно предоставлено использовать этотъ отчетъ (Unser Werkunterricht, ein pädagogischer Versuch. Leipzig 1909). Авторы разослали опросный листъ (срв. заголовокъ таблицы на стр. 26) и получили «около 50 отчетовъ и писемъ». Въ ихъ книгѣ мы читаемъ:

«По имѣющимъ у насъ матеріаламъ, трудовое обученіе введено въ настоящій моментъ въ 24 народныхъ школахъ (включая Вормсъ который не упомянутъ особо въ сводкѣ), въ 15 вспомогательныхъ школахъ, въ 4 школахъ при воспитательныхъ учрежденіяхъ, въ одной профессиональной школѣ, въ 1 гимназіи, въ 1 приготовительномъ училищѣ и реальной гимназіи, въ 3 опытныхъ школахъ при семинаріяхъ. Мы, однако, можемъ съ увѣренностью предположить, что число школъ, гдѣ дѣлались опыты трудового обученія, значительно больше. Изъ «Листковъ для ручного труда мальчиковъ» (Blätter für Knabenhandarbeit) мы познакомились съ цѣлымъ рядомъ подобныхъ школъ. Наша сводка не можетъ поэтому претендовать на полноту и не является статистикой. Точную и всеобъемлющую статистику относительно преподаванія ручного труда мы собираемся представить въ теченіе ближайшаго года, при этомъ мы намѣрены вести работу инымъ путемъ. Для противниковъ нашего дѣла небольшое число въ 50 школъ можетъ показаться незначительнымъ; для насъ же оно означаетъ очень много: широкій базисъ для нашего педагогическаго экспери-

мента. Для насъ эти 50 школъ являются опытными полями. То что на нихъ растетъ и прозябаетъ пойдетъ на пользу всему трудовому обученію. Если удастся въ этихъ школахъ доказать выполнимость трудового обученія, развить методъ и технику послѣдняго, а также выработать учебный планъ, то введеніе ручного труда въ другихъ школахъ представить гораздо меньше затрудненій.

Въ большинствѣ здѣсь указанныхъ школъ начало опыта падаетъ на послѣднее десятилѣтіе. Въ Кёнигсбергѣ докторъ Брукманъ сдѣлалъ попытку еще въ 1897 году. Въ заведеніи для глухонѣмыхъ въ Нюртингенѣ трудовой принципъ примѣняется съ 1870 года.

По нашей сводкѣ трудовое обученіе въ качествѣ принципа преподаванія примѣняется при наглядномъ обученіи (31 школа), при обученіи счету (22 школы), письму и чтенію (16 школъ), при начальномъ обученіи и въ родиновѣдѣніи (14 школъ), въ естествознаніи (12 школъ), въ природовѣдѣніи (13 школъ), въ начальной геометріи (11 школъ), въ рисованіи (15 школъ). Въ среднихъ и старшихъ классахъ въ отдѣльныхъ случаяхъ также при преподаваніи химіи и географіи (срв. таблицу на стр. 26).

Въ качествѣ предмета преподаванія съ особыми уроками ручной трудъ введенъ въ 35 школахъ, среди нихъ въ 12 вспомогательныхъ школахъ, въ 1 сельскохозяйственной школѣ и въ 3 школахъ при воспитательныхъ учрежденіяхъ, въ 1 гимназій, въ 1 подготовительной школѣ и реальной гимназій, въ 3 школахъ при семинаріяхъ и въ 14 народныхъ школахъ. Важно отмѣтить, что въ 14 изъ упомянутыхъ 23 народныхъ школъ, ручной трудъ введенъ въ качествѣ особаго предмета. Въ Вормсѣ начиная съ 3-го класса онъ точно также становится самостоятельнымъ предметомъ.

При этомъ краткомъ перечнѣ мы затронули самый жгучій вопросъ современнаго преподаванія, именно: должно ли трудовое обученіе быть только принципомъ, или особымъ предметомъ, эта же сводка показываетъ намъ, что на практикѣ одинаково часто встрѣчается и то и другое, и что до сихъ поръ не выработано единого мнѣнія. Этотъ вопросъ будетъ рѣшенъ не въ кабинетахъ ученыхъ и не на конгрессахъ, а только въ школѣ и при посредствѣ школы, однако, лишь въ теченіе десятковъ лѣтъ. Въ вспомогательной школѣ, гдѣ учитель свободнѣе въ смыслѣ распредѣленія и выбора матеріала, введеніе ручного труда, какъ особаго предмета встрѣчается меньше затрудненій, въ начальной же школѣ не всегда удастся получить разрѣшеніе на увеличеніе числа уроковъ или перемѣщеніе ихъ, поэтому здѣсь разумнѣе, слѣдуя примѣру одного изъ нашихъ піонеровъ на восточной окраинѣ, разсматривать трудовое обученіе, какъ «особый методъ для достиженія предписанныхъ цѣлей преподаванія». Если же первый шагъ былъ удаченъ, то при второмъ дѣло пойдетъ еще лучше.

Изъ отдѣльныхъ отраслей ручного труда наиболѣе широкое распространеніе получили лѣпка изъ глины или пластилина. Въ младшихъ классахъ работы изъ бумаги, вырѣзаніе, складываніе часто образуютъ дополненіе къ лѣпнымъ изображеніямъ. Въ среднихъ классахъ на первомъ планѣ стоятъ работы изъ папки, въ старшихъ—обработка дерева;

въ единичныхъ случаяхъ мы встрѣчаемся съ обработкой другихъ матеріаловъ.

Послѣдній вопросъ нашего анкетнаго листа, гласящій: „въ чемъ видите вы главное значеніе трудового преподаванія“?, долженъ былъ выяснитъ, что понимаютъ учителя, интересующіеся этой проблемой подъ терминомъ трудовое обученіе, ибо сущность послѣдняго, по нашему мнѣнію, опредѣляется исключительно той цѣлью, которой оно должно служить. Оно не должно являться лишь простой подготовительной ступенью или выступать въ качествѣ простѣйшей формы обычнаго преподаванія рукодѣлія. Поэтому мы должны здѣсь подчеркнуть, что бывшее до сихъ поръ употребительнымъ опредѣленіе, не затрагиваетъ внутренней сущности трудового обученія. Что оно можетъ быть осуществлено въ классной комнатѣ при помощи простѣйшихъ средствъ, (и не должно вызывать большихъ расходовъ) это ясно изъ общихъ принциповъ школьнаго дѣла. Трудовое обученіе должно носить такой характеръ, что бы его столь же легко можно было включить въ рамки преподаванія, какъ напр., уроки рисованія.

Полученные нами отвѣты на вопросъ о значеніи ручного труда указываютъ, что въ немъ прежде всего видятъ одно изъ важныхъ средствъ преподаванія. Ручной трудъ долженъ съ перваго дня дать дѣтямъ возможность проявить свою самостоятельность, долженъ открыть намъ доступъ къ душевной жизни ребенка, долженъ развивать наблюдательность, упражняя органы чувствъ, долженъ образовывать ясныя воззрѣнія и отчетливыя представленія, побуждать къ точному мышленію и такимъ образомъ оказывать услуги всему преподаванію. При этомъ никоимъ образомъ не упускается изъ виду воспитательное значеніе ручного труда, его значеніе для развитія характера и воли. Однако, наша школа до сихъ поръ является слишкомъ рѣзко выраженной «школой ученія». Поэтому и ручной трудъ склонны болѣе всего разсматривать, какъ одно изъ средствъ интеллектуальнаго образованія.

Чтобы познакомить читателя съ различными взглядами относительно преподаванія ручного труда, мы прилагаемъ нѣкоторыя данныя анкеты (стр. 26 и 27).

Заслугой Пабста и Денцера является то, что они стремятся къ точному выясненію понятія трудового обученія. Они хотѣли узнать, «что понимаютъ учителя, интересующіеся проблемой трудового обученія, подъ этимъ терминомъ». Рубрика «значеніе» въ ихъ отчетѣ, какъ показываетъ намъ краткая выдержка на стр. 27, свидѣтельствуетъ о разнообразіи взглядовъ. Господствующимъ является, однако, взглядъ, который вполне совпадаетъ по смыслу, а отчасти и буквально съ нашимъ основнымъ педагогическимъ принципомъ. Въ отчетѣ подчеркивается значеніе моторныхъ процессовъ и устанавливается связь между «наблюденіемъ» и «созерцаніемъ» съ одной стороны и «выраженіемъ» или «изображеніемъ» съ другой. Оба автора говорятъ опредѣленно о «ручномъ» изображеніи, но имъ извѣстны и другія изобразительныя формы, и въ своемъ учебномъ планѣ для перваго класса они различаютъ матеріаль

Мѣстность.	Типъ школы.	Начало опыта.	На какое число учениковъ, на какіе классы распространялся.	Введенъ ли трудъ въ качествѣ особаго предмета съ особыми уроками.	Въ качествѣ принципа преподаванія.
Кёнигсбергъ.	9-ая начальная школа для мальчиковъ.	1897.	14 классовъ; всѣхъ ступеней; цѣлые классы.	Съ 5 года учен. 2 урока въ каждомъ классѣ	Нагл. обуч., счетъ, геометр., рисован., природов.
Мюнхенъ.	Начальная школа.	4 года тому назадъ.	На 6 и 7 годахъ обученія, цѣлые классы.	Нѣтъ.	Естеств., природов. химія.
Нейроде.	Начальная школа.	Съ 1889 г.	Отъ 4 до 8 класса.	3 урока въ недѣлю.	
Кауфрингъ.	Начальная школа.	1905.	Средніе и старшіе классы (35 мальчиковъ).	Нѣтъ.	Природов.
Глаухау.	Начальная школа.	1895 факульт. 1898 обязат. 1906 обязат. 1907.	Для всѣхъ учебн. завед. 1 и 2 классы (7 и 8 г. обученія, 3 и 4 классы для отставш. 1 г. обуч.	2 часа въ нед. 2 часа. 2 часа.	Прикладное обуч. счетъ, рисов. Счетъ, родинов. природов. Нагл. обуч.
Веймаръ.	Начальная школа.	4 года тому назадъ. 15 лѣтъ тому назадъ.	Въ 2 и 1 классахъ; въ 3. 2 и 1 классахъ въ 2 классахъ 7 и 8.	2 часа.	Рисов., природов. Геом. Нагл. обуч.
Мюльгаузенъ.	Начальная школа.	Съ Пасхи 1907 г.	9 классовъ: цѣлые классы (40—54).	Нѣтъ.	Нагл. обуч., письмо чтеніе, счетъ.
Штутгартъ-Гайсбургъ.	Начальная школа.	Съ 1908 г.	Семь классовъ VI и VII; половина класса VIII.	2 часа.	Геом., природов., рисов.
Ольденбургъ.	Начальная школа.	Съ Пасхи 1908 г.	Первый годъ ученія цѣлые классы (40).	Нѣтъ.	Нагл. обуч., чтеніе-письмо, счетъ.
Шмалькальденъ.	Начальная школа.	2 года тому назадъ.	2 класса (по выбору) (22).	2 часа.	Кромѣ того: нагл. обуч., чтеніе-письмо родинов., естествов., геом., природов., рисованіе.
Гагенъ.	Вспомогательная школа.	6 лѣтъ тому назадъ.	Съ 3 по 8 классъ, 5 классовъ; цѣлые классы.	2 часа.	Нагл. обуч., счетъ.

Отрасли ручного труда.	Материалъ.	Инструменты.	Значеніе.
Складыванье брусочковъ, работы изъ бумаги, лѣпка, работы изъ картона, папки и дерева.			Обращеніе съ вещами. Изображеніе въ пространствѣ. Сообщеніе отчетливыхъ наглядныхъ представленій.
Изготовленіе физическихъ приборовъ.	Дерево, стекло, металлъ и бумага.	Пила, молотокъ, клещи, буравъ, рашпиль, шило и т. п.	Побужденіе къ самостоятельности, къ самостоятельнымъ искаціямъ, къ критикѣ, пониманіе необходимости отдѣльных частей, приборовъ, радости творчества, общительность, взаимн. помощь. Дѣти научаются цѣнить физическій трудъ; приобрѣтаютъ практическую ловкость рукъ, развитіе бережливости, любовь къ порядку; пониманіе формы. Изготовленіе предметовъ школьнаго и домашняго обихода.
Работы изъ папки, столярныя, рѣзные и сельск. работы по дереву.	Сосновое, ольховое и буквое дерево.	Переплетные и столярные инструменты .	
Работы по дереву.	Обрѣзки дерева.		
Предвар. работы, столярныя работы, работы изъ папки; рѣзьба, строганье лѣпка и складыванье брусковъ.			
Работы на столярномъ станкѣ, работы изъ папки, изготовленіе физическихъ моделей и лѣпка.	Дерево, папка, всякіе обрѣзки, пластилинъ и глина.		1) Приобрѣтеніе ясныхъ представленій. 2) Развитіе эстетическаго чувства. 3) Выучка глаза и руки. 4) Воспитаніе практическаго взгляда на вещи.
Лѣпка, работы изъ бумаги, вырѣзанье изъ бумаги плетеные, складыв. кубиковъ и дощечекъ.	Глина и бумага.	Ножницы.	Это обученіе болѣе соответствуетъ дѣтской природѣ. Оно облегчаетъ работу учителя и предохраняетъ дѣтей отъ пустыхъ, чисто словесныхъ знаній. Болѣе успѣшное прохожденіе учениками данныхъ предметовъ и вѣсть съ тѣмъ упражненіе глаза и руки.
Изготовленіе физическихъ приборовъ и геометрическихъ моделей; лѣпка.	Бумага, дерево, желѣзо, стекло и глина.		
Лѣпка, работы изъ бумаги, складываніе кубиковъ и т. д.	Глина, пластилинъ, бумага, брусочки, кубики и горошины.		Удовлетвореніе инстинкта дѣятельности. Обученіе труду развиваетъ чувства и побуждаетъ къ точному мышленію, создавая ученику запасъ отчетливыхъ представленій.
Лѣпка, работы изъ папки, работы по дереву.	Глина, пластилинъ, картонъ и дерево.		Самодѣтельность; ученіе путемъ работы, развитія отчетливыхъ представленій, инстинкта и ловкости руки.
Работы изъ глины, складываніе брусковъ, плетеніе, постройка, склеиваніе и друг. работы изъ бумаги и изъ папки; работы по дереву.	Глина, бумага, брусочки, кубики, глянцевитая бумага, картонъ, папка и дерево.	Иглы, ножъ, молотокъ, пила, клещи, линейка и верстакъ.	Сообщеніе отчетливыхъ представленій; упражненіе глаза и руки; подготовленіе къ практической жизни.

для «нагляднаго воспріятія» и для «изображенія», что вполне соответствует нашему распредѣленію учебнаго матеріала между преподаваніемъ вещественнымъ, опирающимся на наблюденія и преподаваніемъ формальнымъ, охватывающимъ область выраженія; между обоими должно необходимо существовать взаимодѣйствіе (срв., наоборотъ, Фрѣбель стр. 12).

У нѣкоторыхъ педагоговъ преподаваніе ручного труда приняло своеобразныя формы и подверглось ограниченію со стороны матеріала. Такъ К у м п а въ Дармштадтѣ соединяетъ ручной трудъ съ преподаваніемъ геометріи. Геометрическимъ понятіямъ и положеніямъ придается наглядность при помощи моделей, въ дѣло пускаются рисунки и, наконецъ, наряду съ преподаваніемъ геометріи, или во время его самого учениками изготовляются при помощи простѣйшихъ орудій различныя пособія изъ папки или тонкихъ дощечекъ.

Подобнаго же способа придерживается учитель семинаріи Ц е й с и гъ въ Аннабергѣ. По его мнѣнію, въ рисованіи и ручномъ трудѣ слѣдуетъ избѣгать работъ, выходящихъ за предѣлы того, что предписано «ученіемъ о формахъ».

Для Г е р т е л я въ Цвикау ручной трудъ совпадаетъ съ пластической лѣпкой. Онъ стремится поставить на мѣсто нагляднаго обученія свое «обученіе формамъ», къ которому онъ присоединяетъ и рисованіе. Это приводитъ къ обѣднѣнію нагляднаго обученія; вещь въ ея жизненной связи съ цѣлымъ оттѣсняется самымъ нежелательнымъ образомъ на задній планъ ради формы. Форма вещи должна быть рѣшающей при выборѣ матеріала и его распредѣленіи. Сначала должны проходить простѣйшія геометрическія тѣла и притомъ въ связи съ предметами, обладающими соответствующими формами, напр., шаръ въ связи съ жемчугомъ, горошинами и т. д.

Уже тотъ фактъ, что сторонники обученія, ручному труду, какъ мы видѣли, выдвигаютъ на одно изъ первыхъ мѣстъ художественное образованіе доказываетъ намъ, что они прилагаютъ всѣ усилія къ тому, что бы сдѣлать преподаваніе ручного труда наиболее плодотворнымъ, используя чужія реформаторскія идеи и что они стремятся заинтересовать въ своемъ дѣлѣ самые широкіе круги. Волюнтаризмъ Вундта, Шопенгауэра, Ницше проникъ изъ психологіи, философіи и искусства въ педагогику и подчеркиваніе значенія воли и дѣйствія, благопріятствовало развитію ручного труда. Вполнѣ естественнымъ явилось также стремленіе использовать дѣтскія работы Фрѣбеля, пойти навстрѣчу идеи «производительной работы» и художественнаго воспитанія, сблизить свои взгляды съ мыслью Фихте-Штейна о воспитательномъ государствѣ, съ мыслью, которая вновь вернулась къ намъ окольнымъ путемъ черезъ Америку и Д э в е я; равнымъ образомъ, нельзя было пройти мимо результатовъ педологіи и экспериментальной педагогики. И обратно педагоги, представлявшіе то или другое изъ вышеназванныхъ теченій, удѣляли много вниманія ручному труду, стремясь вліять на его постановку. Наконецъ, въ наши дни мы дошли до того, что пытаемся охватить всю эту пеструю путаницу большихъ и малыхъ реформаторскихъ идей, однимъ именемъ «школа труда», увѣнчивая такимъ образомъ эту педагогическую неразбериху.

в) Лай, Капфъ, Макіяма, Нарузи.

Въ виду этого возможны такіе случаи, что даже критическая работа Миттенцвея (*Lernschule oder Arbeitsschule*, 1910) безъ всякаго различія сваливаетъ въ кучу имена людей какъ «Кершенштейнеръ, Ветекампъ, Фишеръ, Шаррельманъ, Гансбергъ, Лай,»—стремленія которыхъ, однако, существенно отличаются между собой.

Авторъ видитъ себя поэтому вынужденнымъ вкратцѣ изложить свою особую позицію среди того реформаторскаго движенія, которое опредѣляютъ лозунгами; производительная работа, трудовое обученіе, школа труда. Онъ убѣжденъ, что всестороннее и основательное осуществленіе педагогическаго принципа дѣйствія, какъ мы это покажемъ въ дальнѣйшемъ, даетъ надежную основу для такой школьной реформы, которая можетъ объединить и связать въ себѣ всѣ реформаціонныя попытки, и въ ихъ числѣ также и ту попытку, которая стоитъ подъ знаменемъ трудового обученія. Въ то время, когда авторъ еще не былъ знакомъ ни съ фрѣбелевскою педагогикой, ни съ обученіемъ ручному труду и т. д., онъ пришелъ на основаніи своихъ университетскихъ занятій біологіей и психологіей и въ связи съ наблюденіемъ надъ дѣтьми и учениками во время преподаванія къ тому убѣжденію, что воспріятіе, умственная переработка и внѣшнее дѣйствіе представляютъ собой единое цѣлое и должны дидактически и педагогически пониматься и трактоваться какъ таковыя, что, далѣе, наглядное воспріятіе и переработка суть лишь средства къ цѣли, которая заключается въ изображеніи, и что внѣшнее выраженіе во всѣхъ его разнообразныхъ формахъ есть лишь реакція, иначе, говоря мгновенное приспособленіе къ обстоятельствамъ окружающаго міра. Въ своихъ статьяхъ «Къ реформѣ естественно-историческаго преподаванія въ интересахъ воспитанія». (*Zur Reform der naturgeschichtlichen Unterrichts im Dienste der Erziehung*, „Badische Schulzeitung“, отъ 22 марта 1890 и сл.) авторъ подчеркивалъ необходимость словеснаго, художественнаго и экспериментальнаго творчества со стороны ученика, также и въ народной школѣ. Въ предисловіи къ первому изданію своей зоологіи онъ писалъ (1891): «Наблюденія и опыты должны быть положены въ основу естественно-научнаго преподаванія», а зоологія начинается съ отдѣла «опыты, наблюденія и школьныя экскурсіи», гдѣ дается распределенный по времени матеріалъ для всего природовѣдѣнія. Въ своей методикѣ естественно-историческаго преподаванія (1 изд. 1892) онъ писалъ: «Естественно-историческое преподаваніе даетъ поводъ къ внѣшнимъ волевымъ дѣйствіямъ. Когда ученикъ получилъ надлежащую подготовку, онъ самъ можетъ производить наблюденія и легкіе эксперименты» (стр. 59). Точно также начиная съ 1893 года авторъ этой книги стремился дать мѣсто ученическимъ экспериментамъ въ физикѣ, химіи, естественной исторіи и географіи, поскольку это было возможно въ рамкахъ учебнаго плана семинаріи и насколько онъ имѣлъ вліяніе на опытную школу при учительской семинаріи.

Для средней школы въ настоящее время не безъ основанія выдвигается все настойчивѣе требованіе ученическихъ опытовъ по физикѣ

и химіи, и это требованіе все чаще осуществляется на практикѣ. За-вѣдующему городскими школами Мюнхена, доктору Кершенштейнеру принадлежитъ заслуга введенія опытовъ въ одной изъ крупныхъ еди-ницъ народной школы, пока впрочемъ только въ старшихъ классахъ. Точно также все болѣе и болѣе распространяется взглядъ, что уче-ники всѣхъ классовъ могутъ и должны производить простые опыты по біологіи. Наша методика естественно-историческаго преподаванія со-держитъ уже въ первомъ изданіи подробный анализъ психологіи и методики художественнаго изображенія во всѣхъ областяхъ и требуетъ принципиально рисованія по памяти (стр. 14—21). Въ пол-номъ согласіи съ этимъ стоятъ позднѣйшія требованія Tadd'a (1899) и учителей рисованія; а еще позднѣе Кершенштейнеръ писалъ совершенно въ нашемъ духѣ «Любая группа предметовъ можетъ служить объек-томъ для рисованія». Точно также мы стремились на практикѣ спо-собствовать процвѣтанію драматическаго изображенія среди дру-гихъ видовъ изобразительной дѣятельности. Сравни нашъ органическій учебный планъ въ «Экспериментальной дидактикѣ» и въ настоящей книгѣ въ отдѣлѣ В.

Въ первомъ изданіи „Экспериментальной дидактики“ (1903) авторъ выставилъ основной педагогическій принципъ дѣйствія и по-казалъ его практическое значеніе. Съ того времени этотъ принципъ часто примѣнялся какъ теоретически, такъ и практически. Достаточно указать на два примѣра. Докторъ Капфъ, руководитель одной рефор-мированной школы, пишетъ въ своей превосходной книгѣ „Школа вос-питанія“ (Die Erziehungsschule) (проектъ ея осуществленія на основаніи трудового принципа, Штутгартъ 1906): „Если дидактическій принципъ (Лая), который школа воспитанія (въ смыслѣ д-ра Капфа) выста-вляетъ для достиженія своихъ цѣлей, будетъ послѣдовательно проведенъ при установленіи учебныхъ плановъ, цѣлей и методовъ преподаванія, то послѣднее принимаетъ говоря словами „Экспериментальной дидак-тики“, „характеръ трудового обученія, построеннаго на всестороннемъ наблюденіи и всестороннемъ же изображеніи, въ которомъ интеллек-туальное, художественное, этическое и общее религіозное сознаніе по-лучаетъ импульсы и толчекъ къ развитію не только въ пассивномъ, рецептивномъ и теоретическомъ направленіи, но также въ сторону кон-структивную, продуктивную и практическую; въ немъ же находятъ себѣ естественное разрѣшеніе вопросы художественнаго воспитанія и обученія ручному труду. Согласно основному дидактическому принципу, предметы преподаванія должны быть объединены съ одной стороны въ, гл. обр., сенсорную группу, гдѣ центромъ тяжести являлось бы наблю-деніе предметное обученіе (Sachunterricht) съ другой стороны, въ мо-торную группу, гдѣ на первомъ планѣ были бы элементы изобра-зительныя—формальное обученіе (Formunterricht); то и другое должны подобно впечатлѣнію и внѣшнему выраженію въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ находиться въ тѣснѣйшемъ взаимодействіи, слива-ясь въ сенсорно-моторное единство“. „Мы можемъ пока удовлетво-ряться этой сжатой, легко обозримой характеристикой нашего принципа обученія, какую далъ докторъ Лай“ (стр. 42). Въ его реформированной

школъ мы встрѣчаемъ поэтому разностороннее изображеніе въ связи съ наблюденіями надъ природой, въ школьномъ саду, на экскурсіяхъ, а именно: рисованіе, лѣпка, постановка опытовъ, драматическая и музыкальная передача, подвижныя игры на свѣжемъ воздухѣ и «практическая религія».

Въ Японіи, гдѣ имѣются переводы „Экспериментальной дидактики“ и „Экспериментальной педагогики“, профессоръ Макіяма въ своей книгѣ «Новое воспитаніе» (Токио 1908), выдержавшей въ теченіе года 6 изданій, сталъ на почву того же основного педагогическаго принципа. То же слѣдуетъ сказать о профессорѣ Нарузи, основателѣ женскаго университета въ Токио. Въ своей книгѣ «Японскій женскій университетъ» (Japan Woman's University, Tokio 1910), онъ различаетъ три момента умственной культуры: впечатлѣніе (impression) конструція (construction) и дѣйствіе (action) или выраженіе (expression), что совершенно точно соотвѣтствуетъ тремъ сторонамъ педагогическаго принципа: впечатлѣніе, переработка и выраженіе. Переработка является только средствомъ къ цѣли, средствомъ для выраженія. Въ какой бы совершенной формѣ ни имѣлась на лицо переработка она не обладаетъ ровно никакой цѣной, если за ней не послѣдовало внѣшнее выраженіе (стр. 28).

Эти и многія другія теоретическія разсужденія и цѣлый рядъ практическихъ мѣръ при устройствѣ высшей женской школы выдержаны вполне въ духѣ основного педагогическаго принципа и школы дѣйствія.

Всѣ реакціи, въ томъ числѣ и сознательныя: инстинктивныя и волевая дѣйствія, имѣютъ предпосылкой жизненную среду, которая воздѣйствуетъ на человѣка и на которую онъ воздѣйствуетъ въ свою очередь,—окружающій міръ, въ которомъ въ ходѣ исторіи рода постепенно сложились формы реакцій. И жизненная среда имѣетъ кромѣ естественной еще и соціальную сторону, для которой ребенокъ вооруженъ соціальными инстинктами. Ребенокъ хочетъ и долженъ реагировать, дѣйствовать и «работать» въ соціальной средѣ. Мы требуемъ поэтому: каждый классъ долженъ быть трудовымъ сообществомъ (Срв. главу „Классная община“, „Экспериментальная дидактика“ 1903 стр. 507—513), а Кершенштейнеръ выдвигаетъ то же самое требованіе и въ тѣхъ же выраженіяхъ, когда (1908) заявляетъ о необходимости «превращенія нашихъ школъ въ трудовые коллективы» (Основные вопросы школьной организаціи). Жизнь въ природѣ дѣлаетъ человѣка разумнымъ, жизнь въ обществѣ дѣлаетъ его нравственнымъ. Итакъ, основной педагогическій принципъ дѣйствія, съ необходимостью заключаетъ въ себѣ принципъ общественнаго дѣйствія, трудового объединенія. И въ самомъ дѣлѣ воспитаніе путемъ коллектива и для коллектива мы встрѣчаемъ во всѣ времена: у египтянъ, у спартанцевъ, въ замкахъ средневѣковья, въ филантропіяхъ Эпохи Просвѣщенія, въ педагогическихъ идеяхъ Фихте Штейна, въ сельскихъ гимназіяхъ, въ интернатахъ у современныхъ англичанъ и американцевъ, націй—особенностью которыхъ является сильная воля. Не только учащіеся среднихъ школъ, но часто и студенты живутъ въ Англіи и въ Сѣверной

Америкѣ въ интернатахъ. Конечно, не каждый интернатъ, не каждое трудовое объединеніе можно одобрить. Необходима организація, сообразная природѣ. Прекрасныя учрежденія для самовоспитанія учащихся (University Students Self-Training Organs) созданы, повидимому, при женскомъ университетѣ въ Токио, имѣющемъ организацію интерната. Въ основѣ ихъ лежитъ нашъ педагогическій принципъ. Такъ какъ на практикѣ «органъ для выраженія», въ то же время служитъ какъ «органъ для впечатлѣнія», то были созданы только органы для умственной переработки (organ for construction) и для выраженія (organ for expression) и притомъ—самими студентками (S. 46). Общее направленіе въ интернатѣ разсматривается какъ выраженіе или изображеніе въ полномъ соотвѣтствіи съ формой изображенія, принятой нашимъ учебнымъ планомъ въ видѣ «направленія въ классной общинѣ».

г). Л и т ц ъ.

Широкое поле для «физическаго и практическаго воспитанія» (Литцъ) представляютъ собой сельскія гимназіи. Въ 1898 году, докторъ Литцъ основалъ, по образу англійской школы въ Эбботсхолмѣ (Abbots-holme), первую нѣмецкую сельскую гимназію около Ильзенбурга въ Гарцѣ. Съ того времени былъ образованъ цѣлый рядъ подобныхъ учебныхъ заведеній въ различныхъ частяхъ Германіи, въ Швейцаріи, въ Даніи, въ Норвегіи, въ Польшѣ, въ Россіи. Литцъ хотѣлъ «въ деревнѣ, среди прекрасной и свободной природы» создать убѣжища для городскихъ дѣтей, гдѣ бы ихъ воспитывали, а не только обучали. Учителя и ученики являются гражданами маленькаго государства, школьнаго государства. Докторъ Капффъ, въ противоположность Литцу, хотѣлъ бы скорѣе взять образцомъ семью, а не государство, почему онъ и выступаетъ защитникомъ «школы воспитанія», какъ полу-интерната расположенной въ богатой садами части большого города. О предложенныхъ имъ улучшеніяхъ въ методахъ преподаванія мы упоминали уже съ признательностью.

д) Дэвей и американцы.

Американецъ Дэвей въ своей книгѣ «Школа и общество» сумѣлъ показать въ идеальной картинѣ преимущество трудового общенія въ школѣ. Школа должна воспитывать для будущаго, для общества. Эту задачу, однако, она не сможетъ разрѣшить, если она будетъ сообщать лишь знанія и готовыя свѣдѣнія. Только общая социальная дѣятельность способна развить социальныя инстинкты, чувства и мысли и отбѣнить на задній планъ эгоистическія побужденія, которымъ потворствуетъ современная школа. Онъ говоритъ, совершенно въ духѣ Фрѣбеля: «дѣти,—мы говоримъ про дѣтей младшаго возраста, а не про уче-

никовъ старшихъ классовъ—хотятъ дѣйствовать и наблюдать, что изъ этого выйдетъ». Какъ онъ представляетъ себѣ согласно этому принципу работу и обученіе онъ показываетъ на примѣрѣ обработки хлопчатника, начиная съ его собиранія и кончая тканьемъ. Благодаря собственнымъ наблюденіямъ и вопросамъ со стороны учителя, ученики сами изобрѣтаютъ необходимые аппараты; слѣдовательно фактически онъ не исходитъ изъ внѣшняго дѣйствія, т. е. изъ конечнаго члена ряда, но вопреки своей теоріи изъ начального звена—изъ наблюденія. Преподаваніе ручного труда (manual training) играетъ въ американскихъ школахъ большую роль, однако и тамъ до сихъ поръ не удалось вполне безукоризненно съ педагогической и психологической стороны включить его въ общую систему преподаванія, какъ того требуетъ и какъ это дѣлаетъ возможнымъ основной педагогическій принципъ дѣйствія. Чисто американскимъ учрежденіемъ являются высшія школы «ручного труда» (manual training high schools), которыя вовсе не представляютъ собой профессиональных школъ, но являются общеобразовательными заведеніями. Первая школа этого рода основанная въ Сенъ-Луи имѣетъ 4-хъ лѣтній курсъ; отъ 6 до 9 часовъ въ недѣлю, что составляетъ около $\frac{1}{3}$ всего учебнаго времени, тамъ строятъ, лѣпятъ, занимаются отливкой, выполняютъ кузнечныя, слесарныя и токарныя работы. (Kuypers).

е) Кершенштейнеръ.

Самая обширная въ Германіи попытка, ввести въ школахъ ручной трудъ, была энергично и смѣло предпринята завѣдующимъ школами въ Мюнхенѣ докторомъ Кершенштейнеромъ. Онъ такимъ образомъ организовалъ преподаваніе въ 8-мъ классѣ народныхъ школъ, чтобы ученики получали подготовку къ промышленнымъ профессіямъ. Преподаваніе группируется, въ духѣ Фрѣбеля, около практическихъ работъ учениковъ въ «школьныхъ мастерскихъ» и лабораторіяхъ. Практическія работы охватываютъ:

1. Физическія измѣренія и взвѣшиванія.
2. Производство основныхъ химическихъ опытовъ.
3. Работы по дереву и по металлу.

Каждый ученикъ долженъ вести рабочую книжку, въ которую онъ заноситъ, когда была начата и кончена работа, рабочее время, данныя о матеріалѣ, вычисленія цѣнъ и т. д. Въ 1907 г. имѣлось 22 мастерскихъ при 61000 учениковъ, причемъ въ среднемъ приходилось 50 человекъ на классъ. Самые необходимые инструменты для одной мастерской на 40 учениковъ, стоятъ около 35 марокъ. Расходы по оборудованію лабораторіи на 20 учениковъ достигаютъ 670 марокъ, на одного ученика слѣдовательно приходится 33,5 марки, и наконецъ, оборудованіе помѣщенія для химическихъ опытовъ обходится въ 20 марокъ. Матеріалъ, который при этомъ расходуется, здѣсь не принять въ расчетъ. Мюнхенъ, городъ съ 500.000 жителей, расходуетъ на народныя школы ежегодно 5 милліоновъ марокъ.

При обработкѣ дерева школьникъ учится работать строго методически.

1. Работа большой каблучной пилой, лучковой пилой:

а) продольное пиленіе при нажимѣ въ одну сторону, в) тоже самое съ двойнымъ нажимомъ, с) поперечное пиленіе по прямой линіи, d) выпиливаніе простыхъ дугъ по полукругу, е) то же самое по волнообразной линіи.

2. Работа буравомъ съ винтообразной перкой и съ перкой о трехъ остріяхъ. Послѣдовательность упражненій съ этимъ и съ послѣдующими инструментами мы здѣсь опускаемъ.

3. Работы съ рубанкомъ и раздвижнымъ наугольникомъ.

4. Со стамеской и долотомъ.

5. Съ рашпелемъ и напильникомъ.

6. Съ фасонными рубанками.

Точно также при обработкѣ металловъ употребленіе каждого инструмента изучается методически, начиная съ болѣе легкихъ приѣмовъ и кончая сложными.

Ученикъ научается, такимъ образомъ, работать:

1. Съ тисками.

2. Черткомъ, ножницами для листового желѣза, драчевкой.

3. Съ верстачнымъ молоткомъ, зубиломъ и съ наковальней.

4. Крумциркулемъ и лицовкой.

5. Малымъ клуппомъ.

6. Пробойникомъ, матрицей, зажимомъ, обжимкой.

7. Квадратнымъ клуппомъ.

8. Штангенциркулемъ, лучковой пилой, четырехграннымъ и полукруглымъ напилками.

9. Съ клещами, рогомъ у наковальни.

10. Съ остроконечнымъ циркулемъ, сверломъ и сверлильнымъ станкомъ.

11. Ручными тисками, разверткой, заклепникомъ.

12. Круглымъ калибромъ.

13. Съ поддержкой для заклепки.

14. Съ наковальней для сгибанія желѣза, съ деревяннымъ молоткомъ.

15. Съ груднымъ коловоротомъ и зенковкой.

Мастерскія, которыя служатъ также для учениковъ дополнительныхъ школъ, расположены въ новыхъ школьныхъ домахъ въ подвальныхъ помѣщеніяхъ. Обученіе труду производится квалифицированными столярами и слесарями, получившими основательное ремесленное образованіе въ специальной школѣ и на практическихъ ремесленныхъ курсахъ для учителей. Привлеченіе особыхъ учителей и вполне ремесленная постановка ручного труда препятствуютъ слишкомъ тѣсной связи его съ остальнымъ преподаваніемъ.

Подобное обученіе труду не соотвѣтствуетъ, какъ мы увидимъ, въ послѣдствіи основному педагогическому принципу и не является въ нашемъ смыслѣ ни вещественнымъ, ни формальнымъ преподаваніемъ; мы полагаемъ, что такое обученіе труду, носящее характеръ ремеслен-

наго ученія, не находятъ себѣ оправданія въ рамкахъ собственно-народной школы, которая должна давать общее образованіе и воспитаніе. Воспитаніе также и въ 8-омъ классѣ должно отвѣчать всѣмъ физическимъ и духовнымъ потребностямъ 14-ти лѣтняго ребенка, сообразовываться съ реакціями этой ступени развитія и способствовать ихъ всестороннему совершенствованію. Если мы даже согласимся, что народная школа можетъ и должна принимать во вниманіе будущія профессіи, то ей пришлось бы имѣть въ виду сотни профессій—ибо на столько видовъ дифференцированъ теперь трудъ: и нельзя сказать, чтобы всѣ эти профессіи можно было въ конечномъ счетѣ свести къ столярному и слесарному ремесламъ, къ обработкѣ дерева и металла; также невозможно разсматривать эти послѣднія какъ необходимыя предпосылки всякой будущей дѣятельности ученика. И если какой нибудь педагогъ стремится только къ тому, чтобы ученики вообще учились работать, то нужно принять во вниманіе, что работы по дереву и по металлу не являются единственными формами ремесленного труда, единственной физической работой или тѣмъ болѣе единственной работой вообще. Дѣти, въ соотвѣтствіи съ богатствомъ ихъ инстинктовъ, должны учиться труду въ самыхъ разнообразныхъ формахъ; съ этимъ могутъ согласиться всѣ. Однако, тутъ возникаетъ вопросъ. Можно ли рекомендовать съ точки зрѣнія эволюціонной, фізіологической и педагогической, чтобы всѣ мальчики отъ 13 до 14 лѣтъ, столь несхожіе между собой въ физическомъ и умственномъ отношеніяхъ и отчасти уже проявляющіе индивидуальныя способности и склонности, изучали какіе либо спеціальныя ремесленные приемы или именно выше указанные, необходимыя для работы за столярнымъ верстакомъ и тисками? Можно ли обязать ихъ силой закона участвовать въ такихъ урокахъ? Нѣтъ ли другихъ работъ и дѣйствій, болѣе важныхъ, болѣе соотвѣтствующихъ цѣли? Мы дадимъ на это отвѣты въ одной изъ слѣдующихъ главъ.

Не можетъ также являться рѣшающимъ доводомъ и то обстоятельство, что ученики въ общемъ работаютъ охотно и съ любовью; ибо дѣти охотно съ радостью берутся за всякую, даже и нецѣлесообразную, работу, если только она ведется въ обществѣ и оставляетъ извѣстную свободу движеній.

Болѣе благоприятно организовано обученіе труду дѣвочекъ старшихъ классовъ мюнхенскихъ народныхъ школъ. Оно охватываетъ, въ связи съ уроками „домоводства“ еще и „обученіе кулинарному искусству“. Тутъ даются свѣдѣнія по гігіенѣ питанія, одежды и жилища; съ этими важными вопросами школа, какъ это ни странно, не знакомитъ мальчиковъ, которые вмѣсто этого работаютъ въ лабораторіяхъ. Обученіе кулинарному дѣлу и школьныя мастерскія гораздо лучше было бы перенести въ дополнительную школу; объ этомъ намъ придется говорить позже. Къ „работѣ“ Кершенштейнеръ причисляетъ здѣсь также и наблюденіе, которому отводится много мѣста въ естественно-научномъ преподаваніи въ теченіе всего школьнаго курса. При каждомъ школьномъ зданіи имѣется садъ и огородъ съ растеніями, которыя изучаются на урокахъ и которыми пользуется школьная кухня. Въ

школьномъ саду имѣется обыкновенно искусственный бассейнъ, въ которомъ живутъ рыбы. Кое-какія животныя содержатся также въ клѣткахъ, акваріумахъ, терраріумахъ, ящикахъ для гусеницъ. Въ Мюнхенѣ нѣтъ зоологическаго сада ¹⁾. Рисованіе поощряется на всѣхъ другихъ урокахъ. Въ самомъ младшемъ классѣ, повидимому, не введена лѣпка изъ глины или пластилина. Въ среднихъ классахъ ученики для изображенія географическихъ понятій дѣлаютъ модели по географіи изъ песку и лѣпятъ рельефы изъ глины или пластилина. Къ школьнымъ учрежденіямъ относятся также экскурсіи и гимнастическія игры.

Для реформаторскихъ стремленій Кершенштейнера характерны слѣдующіе пункты:

1. Цѣль, которую должна себѣ ставить «школа будущаго, школа труда» (такъ гласитъ заглавіе одного изъ его докладовъ) покрывается у Кершенштейнера цѣлью государственнo-гражданскаго воспитанія. Для общественныхъ учебныхъ и воспитательныхъ заведеній существуетъ сейчасъ одна лишь цѣль: «воспитаніе гражданъ государства». Эта цѣль точнѣе опредѣляется слѣдующимъ положеніемъ: истинный гражданинъ государства—это человѣкъ, который не только сознаетъ свои и народныя задачи, но обладаетъ волей и силой для того, чтобы посвятить свою жизнь служенію этимъ задачамъ“. („Grundfragen“, стр 79.) Тотъ, кто объявляетъ цѣлью общественныхъ воспитательныхъ и учебныхъ заведеній выработку хорошихъ гражданъ государства, тотъ навѣрное будетъ имѣть на своей сторонѣ политиковъ и власти. Нельзя не считать заслугой указаніе на социальную и въ особенности также на государственнo-гражданскую сторону воспитанія; однако, видѣть въ гражданинѣ государства жизненный и воспитательный идеалъ—это представляется намъ одностороннимъ и суровымъ. Мы всѣ прежде всего люди, а не граждане государства, люди, которые стремятся къ чистой гуманности, люди, которые должны стать братьями въ царствѣ Божіемъ на землѣ. Тотъ, кто объявляетъ государственнo-гражданскій идеалъ, или нравственный характеръ или что нибудь подобное цѣлью народной школы, ставитъ цѣль слишкомъ высоко и черзчуръ натягиваетъ тетиву лука. Чему же удивляться, если цѣль часто не бываетъ достигнута или самъ лукъ ломается. Съ дѣтьми и учениками нужно, прежде всего, обращаться какъ съ людьми, а не какъ съ будущими гражданами государства. Дѣти—именно, дѣти, а не взрослые люди въ уменьшенномъ масштабѣ. Дѣтство—это метаморфоза живого существа и каждая ступень этой метаморфозы, каждый возрастъ ребенка имѣетъ свою собственную цѣнность и свою собственную цѣль. Чтобы воспитывать въ соотвѣтствіи съ природой и при томъ съ успѣхомъ мы должны, слѣдовательно, сначала спросить себя о задачахъ, о цѣнности и о цѣли каждой отдѣльной ступени метаморфозы и съ этимъ сообразовать уже выборъ, распредѣленіе и методъ прохожденія учебнаго матеріала. Къ этому мы еще вернемся позднѣе. Напротивъ того Кершенштейнеръ хочетъ вывести задачи вос-

¹⁾ Не было до 1912 года. Прим. перев.

питанія и школы изъ понятія современнаго государства и такимъ путемъ отклонить все лишнее и указать на все необходимое. (стр. 95). Исходя изъ этого мы должны были бы признать рѣшающее значеніе за учебнымъ матеріаломъ, а не за ученикомъ; на это, однако, мы не можемъ согласиться.

И далѣе: Кершенштейнеръ долженъ былъ бы, собственно, сперва дать понятіе «современнаго государства». Сдѣлалъ ли онъ это? Могъ ли онъ сдѣлать это? Входитъ ли педагогика въ ученіе о государствѣ? Лично я придерживаюсь обратнаго убѣжденія, что политика все болѣе и болѣе можетъ и должна принимать характеръ педагогики (Ехр. Didaktik 1903 г. Стр. 368). И какое государство нужно имѣть въ виду: дѣйствительно существующее или идеальное?

2. Большой заслугой Кершенштейнера является то, что онъ стремился расширить и придать болѣе цѣнную форму понятію «школа труда», чѣмъ то, какимъ располагали приверженцы обученія ручному труду еще въ 1900 году. Принявъ на себя въ 1895 г. руководство народными школами Мюнхена, онъ ввелъ работы по дереву и по металлу, а также уроки кулинарнаго искусства, уже до того времени принятые въ школахъ Христіаніи, Карлсруэ и нѣкоторыхъ другихъ городовъ; и нѣсколько лѣтъ спустя, въ 1907 году—онъ ввелъ также физическіе и химическіе эксперименты, производимые учениками старшаго класса, учрежденіе, которое давно было знакомо англичанамъ, американцамъ и нашей «методикѣ». Однако, ему не удалось, къ сожалѣнію, въ своихъ изслѣдованіяхъ понятій «труда» и «школы труда», о которыхъ онъ упоминаетъ въ «Grundfragen» (стр. 50), придти къ вполнѣ удовлетворительному результату. Эти понятія остались и у него неясными и неотчетливыми, что, конечно, имѣло немаловажныя послѣдствія для его реформы. Ясное понятіе и отчетливое опредѣленіе «труда» и «школы труда» отсутствуетъ и до сихъ поръ. Не достаетъ, такимъ образомъ, твердой основы и вѣрныхъ руководящихъ указаній. Мы попытаемся передать въ историческомъ порядкѣ тѣ важнѣйшія замѣчанія по поводу труда и «школы труда», которыя въ своей книгѣ «Grundfragen über Arbeit u. Arbeitsunterricht» ¹⁾ дѣлаетъ Кершенштейнеръ, этотъ выдающійся представитель «школы труда». Мы увидимъ, что иногда онъ близко подходитъ къ формулировкѣ основного педагогическаго принципа. Въ статьѣ: «Профессіональное или общее образованіе» (1904) онъ говоритъ: всякое истинное образованіе идетъ «черезъ практическую работу или лучше сказать черезъ профессіональное образованіе» (стр. 32 нѣм. изд.). Онъ говоритъ о самостоятельности и самоутвержденіи путемъ самодѣятельности и о «внѣшнемъ выраженіи, формировкѣ того, что заложено въ собственной душѣ» (стр. 38). «Работа, имѣющая вполнѣ опредѣленныя задачи», есть для него профессія (стр. 42). Въ докладѣ «Продуктивная работа и ея воспитательное значеніе» (1906) онъ высказываетъ слѣдующіе взгляды: нужно различать двоякое «знаніе» и «умѣніе»; одно передается намъ отъ другихъ, покоится на чужой работѣ и чужихъ стараніяхъ, его

¹⁾ „Основные вопросы школьной организаціи“. Русск. перев. Изд. „Шк. и Ж.“ 1911. Прим. перев.

приобрѣтають механически, имъ создаются только шаблонныя цѣнности; другое, добытое собственнымъ опытомъ и покоящееся на индивидуальныхъ склонностяхъ, создастъ новыя цѣнности. Основной педагогическій принципъ показываетъ, однако, что «знаніе» и «умѣнье», впечатлѣніе и переработка съ одной стороны и внѣшнее выраженіе съ другой, невозможно отдѣлять другъ отъ друга; что фундаментальная ошибка современной школы состоитъ въ томъ, что обученіе искусствамъ (*Fertigkeiten*) отрываютъ какъ побочный предметъ отъ главныхъ, что преподаваніе изобразительное или формальное въ принципѣ не связано съ преподаваніемъ вещественнымъ, опирающимся на наблюденіе. Исходя изъ этого можно также дать оцѣнку слѣдующему положенію: «постепенный ростъ интеллектуальнаго содержанія души (ребенка) носитъ характеръ продуктивной работы», внутренней продуктивной работы; вмѣстѣ съ игрой начинается внѣшняя продуктивная работа (стр. 47), однако, лишь «внутренняя» и «внѣшняя» работа вмѣстѣ, будучи связаны органически, образуютъ истинную, настоящую работу. Основной принципъ педагогики учить: въ основѣ дѣтской душевной жизни лежатъ инстинкты, а они представляютъ изъ себя реакціи т. е. единства раздраженія и движенія, впечатлѣнія и выраженія, воспріятія, переработки и внѣшняго изображенія.

Кершенштейнеръ и защитники художественнаго воспитанія постоянно объявляютъ продуктивную работу цѣлью школы, противопоставляя ее ученію и «школѣ ученія». Необходимо поэтому указать на то, что наиболѣе цѣнная продуктивная работа генія связана съ ученіемъ и стараніями и что какъ разъ величайшіе художники — Дюреръ, Леонардо-да-Винчи, Микель-Анжело, Торвальдсенъ и др.—были въ то же время великими теоретиками и не работали совершенно свободно и безъ всякихъ правилъ, но опирались на наблюденія и подвергали каждый образъ основательной умственной переработкѣ. Далѣе нужно задать вопросъ, является ли строганье, сверленье, работа напилькомъ и паянье (часто вѣдь ученики не идутъ дальше этихъ элементовъ ремесла) продуктивнымъ трудомъ? «Продуктивная умственная работа есть душевная дѣятельность, создающая новыя представленія и сочетанія представленій съ цѣлью достиженія высшаго единства духовной жизни или внѣшняго выраженія и воплощенія послѣдней» (стр. 56). Что значать слова (внѣшнее) изображеніе и (внѣшнее) воплощеніе духовной жизни, если дѣло идетъ только объ умственномъ трудѣ? Изъ разсужденій Кершенштейнера о «продуктивномъ трудѣ» можно заключить, что онъ понимаетъ подъ трудомъ всякаго рода самодѣятельность (въ области мышленія). При такомъ расширеніи понятія «трудъ», какое онъ получаетъ въ трудовомъ преподаваніи, онъ потерялъ бы свои специфическіе признаки и мы не могли бы уже говорить ни о какомъ новомъ принципѣ.

Въ статьѣ «Школа будущаго—школа работы» мы читаемъ: чтеніе, письмо, счетъ—тоже работа, однако, она предполагаетъ «довольно значительныя умственныя способности» и недостаточно связана съ остальной жизнью ребенка; она идетъ на пользу только своему собственному росту, удовлетворяетъ однимъ лишь личнымъ желаніямъ,

оставляя безъ вниманія окружающихъ людей. «Новая „школа труда“ нуждается, прежде всего, въ широкомъ просторѣ для ручного (!) труда, который смотря по способностямъ ученика, можетъ перейти въ умственный». Разладъ между знаніемъ и умѣньемъ и недостаточная связь между чтеніемъ, письмомъ, счетомъ и остальною жизнью ребенка, два недостатка, на которые совершенно справедливо жалуется Кершенштейнеръ, будутъ, однако, тотчасъ устранены, какъ только мы положимъ въ основу реформы педагогическій принципъ дѣйствія. Ибо тогда чтеніе, письмо, счетъ, какъ предметы формальнаго преподаванія, сообщающаго формы внѣшняго выраженія, будутъ подчинены естественному и социальному вещественному преподаванію; послѣднее же являясь основой всего обученія въ цѣломъ, должно соответствовать ступенямъ развитія психическихъ реакцій; въ этомъ заключается первая и фундаментальная задача школьной реформы. Если судить по его послѣднимъ выводамъ относительно «школы будущаго», Кершенштейнеръ, повидимому, понимаетъ подъ «работой», которую должна принести «школа будущаго», «ручную работу»; это въ особенности ясно изъ вышецитированной фразы и изъ устройства мастерскихъ, школьныхъ кухонъ и лабораторій. Мы же видимъ принципъ реформы не въ ручной работѣ, но въ дѣйствіи, и стремимся не къ школѣ труда, но къ школѣ дѣйствія. Мы еще будемъ говорить подробнѣе о различіи между работой и дѣйствіемъ. И это необходимо, ибо приверженцы «школы труда» до сихъ поръ не выяснили еще принципа, лежащаго въ основѣ ихъ реформы, принципа труда.

3. Особенно большая, быть можетъ наибольшая, заслуга Кершенштейнера состоитъ въ томъ, что онъ осуществилъ на практикѣ идею того, что мы въ «Experimentelle Didaktik» назвали трудовымъ сообществомъ (Arbeitsgemeinschaft). Онъ требуетъ вмѣстѣ съ нами превращенія современныхъ школъ въ «трудовые сообщества» (стр. 18). Онъ вполне разумно предоставляетъ школьникамъ возможность работать и дѣйствовать сообща, осуществляя общіе интересы, если и не во всѣхъ отношеніяхъ, то по крайней мѣрѣ, въ сферѣ «ручного труда». Соціальная точка зрѣнія, въ формѣ государственно-гражданскаго воспитанія, лежитъ въ основѣ требованія, которое онъ выставилъ въ 1908 году:

«Мы не должны органически включить практическія работы въ общій учебный планъ, мы должны все болѣе и болѣе стремиться къ тому, чтобы поставить мастерскія, лабораторіи, рисовальные залы, школьныя кухни и школьныя сады въ центрѣ всего школьнаго дѣла и насколько возможно связать съ ними теоретическое преподаваніе» (стр. 15). Намъ нужна общая работа, говоритъ онъ, въ виду различной одаренности дѣтей. При ней слабый работаетъ вмѣстѣ съ сильнымъ и получаетъ отъ него помощь. Руководитель школьнаго дѣла въ Мюнхенѣ докторъ Кершенштейнеръ стоитъ въ данномъ случаѣ въ діаметральномъ противорѣчій къ руководителю народныхъ школъ въ Маннгеймѣ доктору Зикингеру, ибо послѣдній раздѣляетъ нормальныхъ учениковъ народной школы на «сильныхъ» и «слабыхъ». И, быть можетъ, къ этой реформѣ относятся брошенныя Кершенштейнеромъ слова: «Здѣсь не требуется, чтобы все шли сомкнутыми рядами» (стр. 105). Здѣсь индивидуализація преподаванія проводится сама собой фактъ, который, какъ мы увидимъ позже, имѣетъ глубокое и обширное значеніе.

Мы можемъ говорить о принципѣ трудового сообщества и, имѣя какъ разъ въ виду всестороннее проведеніе въ жизнь этого принципа мы подчеркиваемъ, что «практическая» или «ручная» работа, какъ показываетъ намъ основной педагогическій принципъ, есть лишь одна изъ многихъ педагогически-равноцѣнныхъ формъ выраженія, о развитіи которыхъ заботится «школа дѣйствія», уже этимъ однимъ существенно отличаясь отъ «школы труда».

4. Большое практическое значеніе для его реформы преподаванія имѣетъ взглядъ Кершенштейнера относительно ограниченія учебнаго матеріала. Онъ хочетъ воспитывать «полезныхъ гражданъ государства», «людей пригодныхъ для будущей профессіи». Сообразно съ этимъ учебный матеріалъ долженъ быть избранъ и ограниченъ, смотря по мѣстнымъ условіямъ и особенно въ зависимости отъ будущей профессіи. Мы уже показали, что утилитарная точка зрѣнія и требованія будущей профессіи не могутъ и не должны исключительно руководить нами въ обученіи и въ воспитаніи, а потому и опредѣлять собой выборъ и ограниченіе матеріала. Для того, кто стоитъ на почвѣ основного педагогическаго принципа, выборъ и ограниченіе учебнаго матеріала, въ зависимости отъ мѣстныхъ условій, получаютъ вполнѣ принципиальную и вмѣстѣ съ тѣмъ ясную и отчетливую оцѣнку.

Реакціи ребенка, воздѣйствія, которымъ онъ подвергается и дѣйствія, которыми онъ отвѣчаетъ, протекаютъ въ окружающей его жизненной средѣ. Слѣдовательно, дидактически воздѣйствіямъ соотвѣтствуетъ наблюденіе надъ окружающей природой и людьми, знакомство съ родной въ тѣсномъ смыслѣ, иначе говоря, вещественное преподаваніе, опирающееся на наблюденіе. Отвѣтной реакціи соотвѣтствуютъ напротивъ того всѣ формы внѣшняго выраженія т. е. предметы преподаванія формально изобразительнаго, тѣсно примыкающаго къ вещественному. Смотри учебный планъ въ отдѣлѣ В! Кершенштейнеръ придерживается того убѣжденія «что наша работа въ народной школѣ, направленная на возможно болѣе разностороннее образованіе или лучше сказать на доставленіе возможно болѣе богатыхъ знаній, была работой Данаидъ (стр. 26). Конечно, стремленіе къ возможно болѣе богатымъ знаніямъ поощряемое системой внѣшнихъ испытаній принесло много вреда, да и въ будущемъ загроможденіе памяти ненужнымъ хламомъ составитъ немалое зло. Радикальное средство противъ этого даетъ самое широкое осуществленіе основного педагогическаго принципа; примѣняя его мы отбрасываемъ все, что не покоится на воспріятіи, что не подверглось внутренней переработкѣ и не нашло себѣ, болѣе совершеннаго выраженія, будучи изображено во внѣ. Безконечное разнообразіе сознательныхъ реакцій, стремящихся къ развитію и требующихъ извѣстнаго нормированія заставляетъ насъ видѣть опасность въ слѣдующихъ словахъ: «Какой родъ знаній или работы мы выберемъ, это довольно безразлично; кто разъ научился въ какой бы то ни было области владѣть своими мыслями и волей, тотъ сможетъ это сдѣлать и на другомъ поприщѣ». (стр. 90). Этотъ взглядъ ошибоченъ. Тотъ кто научился строгать, сверлить, пилить, точить, вовсе еще не приобрѣлъ по одному этому способности «мыслить и хотѣть» въ другихъ сферахъ, напр., въ области право-

писанія. Мы боремся съ пестротой въ учебномъ планѣ, ибо она вноситъ раздробленность, ослабляетъ преподаваніе, дѣлаетъ его поверхностнымъ. Однако, если мы не позаботимся объ извѣстной разносторонности преподаванія, то отъ этого пострадаютъ всѣ разносторонне одаренные и многіе изъ односторонне одаренныхъ учениковъ. Въ ученіи Гербарта о разностороннемъ и равномѣрномъ интересѣ скрыто много правды. Только когда ученикъ или взрослый человѣкъ познакомился, напр., съ главными представителями всѣхъ родовъ животнаго царства, получаетъ силу утвержденіе вродѣ слѣдующаго: болѣе цѣннымъ является подробное изученіе одного вида, чѣмъ поверхностное изученіе всѣхъ.

5. Весьма важное значеніе имѣетъ установленное Кершенштейнеромъ правило, что все преподаваніе въ данномъ классѣ должно быть объединено въ однѣхъ рукахъ, и что одинъ и тотъ же учитель долженъ вести классъ въ теченіе всего курса. Въ противорѣчіи съ этимъ правиломъ стоитъ, на нашъ взглядъ, тотъ принятый въ Мюнхенѣ обычай, что извѣстная часть преподаванія въ старшемъ классѣ поручается спеціалистамъ, особо подготовленнымъ учителямъ ремесль. Система учителей-спеціалистовъ изъ среднихъ школъ проникла мало по малу во многія городскія начальныя школы. Благодаря этому вещественное и изобразительное преподаваніе не только раздѣлены въ учебномъ планѣ, но ко вреду для всего обученія находятся по большей части въ рукахъ различныхъ преподавателей.

6. Реформа Кершенштейнера, однако, заслуживаетъ особой признательности еще потому, что она стремится улучшить школьное дѣло изнутри. Кершенштейнеръ прикоснулся зондомъ своей критики къ принципамъ и цѣлямъ преподаванія и поставилъ себѣ задачу измѣнить въ самой основѣ учебные методы и учебный планъ. Его выводы, какъ мы видѣли, противорѣчатъ тенденціямъ той реформы, которую предпринялъ Зикингеръ. Этотъ послѣдній подходитъ къ вопросу извнѣ. Исходя изъ внѣшняго факта, что относительно большая часть учениковъ начальной школы въ Маннгеймѣ и другихъ городахъ не достигаетъ старшаго класса, становясь второгодниками, онъ прибѣгаетъ къ внѣшней же мѣрѣ, отдѣляя оставшихся на второй годъ и соединяя ихъ въ особые классы; въ конечномъ счетѣ эта система приводитъ къ дѣленію нормальныхъ учениковъ народной школы по ихъ «способностямъ» на двѣ группы,—«болѣе одаренныхъ» и «менѣе одаренныхъ», и къ раздѣльному ихъ обученію. При этомъ изъ виду упускается множество трудностей внутренняго характера, напримѣръ, то обстоятельство, что понятія «успѣхи» и «успѣшность» представляютъ собой нѣчто въ высшей степени сложное, съ трудомъ поддающееся опредѣленію, тѣмъ болѣе что современное преподаваніе, страдающее недостатками какъ по части методовъ такъ и по части выбора матеріала, вовсе не замѣчаетъ и не упражняетъ многихъ способностей ребенка. (Ср. главы «Дарованія и оцѣнка», а также «Группировка» нормальныхъ учениковъ народныхъ школъ въ моей «Experimentelle Didaktik» (3 изд. стр. 597—640).

Тотъ, кто знаетъ изъ опыта, сколь трудно провести практическую реформу въ какой либо школѣ, кто знаетъ, сколько требуется для этого предусмотрительности, внимательности и осторожности, тотъ не отка-

жется воздать должную дань уваженія и признательности всякому хорошо обдуманному опыту вродѣ того, который сдѣланъ въ Мюнхенѣ; и тотъ воздержится отъ общаго приговора, раньше, чѣмъ опытъ будетъ завершенъ. Поэтому, если мы и высказываемъ свое мнѣніе, оно можетъ быть только условнымъ. Мы резюмируемъ его вкратцѣ слѣдующимъ образомъ: извѣстныя односторонности и недостатки мюнхенской школьной реформы можно было бы легко устранить, если бы основной педагогическій принципъ «школы дѣйствія» былъ послѣдовательно проведенъ на всѣхъ ступеняхъ и во всѣхъ областяхъ. Что изъ этого вытекаетъ въ частности, мы выяснимъ въ дальнѣйшемъ изложеніи.

ж) Художественно-воспитательное направленіе.

Если въ сельскихъ гимназіяхъ живетъ духъ неофилантропизма, то движеніе художественно-воспитательное учениковъ стоитъ подъ знакомъ нео-романтики. Гурлиттъ, Гансбергъ, Шаррельманъ и др. воодушевлены романтическими идеями Шопенгауэра, Ницше, Толстого, Ибсена. Они также стремятся къ школьной реформѣ и часто говорятъ о творчествѣ, о «продуктивной работѣ» и о трудовомъ принципѣ. Всякой романтикѣ свойственно индивидуалистическое направленіе. Для романтика личность есть начало и конецъ, или какъ говоритъ философъ романтикъ Фридрихъ Шлегель, «центръ» всякаго мышленія. Романтики и педагоги художественнаго направленія характеризуются преобладаніемъ интуиціи чувства, фантазіи, субъективности, склонности къ художественности, произвольности и безпокойнаго стремленія къ таинственному и безконечному. Они какъ «люди чувства» образуютъ противоположность «людямъ разсудка». Они любятъ и культивируютъ единственное, индивидуальное, неповторяемое, геніальное, сверхъ-человѣка и недооцѣниваютъ, осмѣиваютъ и даже борются съ повторяемымъ, типичнымъ, родовымъ, логически-математическимъ, законмѣрнымъ и систематичнымъ во всѣхъ областяхъ и также въ области преподаванія и воспитанія. Они п р и р о ж д е н н ы е враги экспериментальной педагогики, т. е. въ нихъ живетъ природное отвращеніе къ систематическому наблюденію, статистикѣ и т о ч н о м у опыту. На мѣсто строго логическаго мышленія они ставятъ эстетизирующее внутреннее созерцаніе, окрашенныя рефлексіей чувствованія и желанія и все обученіе они стремятся растворить въ поэзіи. Педагоги-художники обычно являются педагогами-поэтами. То, что они понимаютъ подъ «продуктивной работой», есть по существу словесно выраженные продукты ф а н т а з і и.

Свободныя сочиненія и преподаваніе словесности—ихъ излюбленныя темы. На почвѣ «художественнаго воспитанія» возникла уже цѣлая педагогическая беллетристика и беллетристическая педагогика. Эта литература, въ соотвѣтствіи съ наклонностями авторовъ, состоитъ изъ педагогическихъ картинъ настроенія, остроумныхъ выдумокъ, художественныхъ набросковъ съ хорошо отчеканенными лозунгами. Она не идетъ

дальше афоризмовъ. Когда педагоги-беллетристы начинаютъ трактовать частные вопросы дидактики, они нерѣдко впадаютъ въ преувеличенія, въ односторонность, и предлагаютъ намъ множество давно опровергнутыхъ мнѣній и заблужденій. Стоитъ лишь сравнить ихъ разсужденія по поводу обученія чтенію, письму и счету, по поводу правописанія и рисованія съ психологическими и дидактическими выводами, которые по большей части установлены путемъ изслѣдованій въ области экспериментальной педагогики, а также общей и дѣтской психологіи! Они умѣютъ живо и легко, однако зачастую и весьма поверхностно, говорить на педагогическія темы, избѣгая изслѣдованія проблемъ въ самыхъ основахъ, и нерѣдко осмѣиваютъ честныя попытки разрѣшить вопросы педагогики н а у ч н о-досто вѣ р н ы мъ путемъ. Постольку многіе изъ педагоговъ-художниковъ повинны въ порчѣ хорошаго педагогическаго вкуса и въ ложныхъ представленіяхъ о педагогическомъ мышленіи и педагогикѣ вообще, вызываемыхъ ими въ неосвѣдомленныхъ читателяхъ. Педагогика можетъ процвѣтать только въ яркомъ свѣтѣ науки, но не въ полумракѣ романтики. Сила большинства педагоговъ художественнаго направленія лежитъ въ ихъ разрушающей критикѣ, но не въ установленіи основъ и положительномъ строительствѣ, которое намъ столь необходимо. Ихъ главная заслуга состоитъ въ томъ, что они энергично и успѣшно борются съ отжившими учрежденіями, съ мертвымъ бюрократизмомъ, съ застывшимъ схематизмомъ, съ убивающимъ душу единообразіемъ и подчеркиваютъ громадное значеніе чувства и индивидуальности.

з) Лейпцигскій союзъ учителей.

Вопросъ о «школѣ труда» разработанъ, какъ этого и слѣдовало ожидать, всего основательнѣе и шире въ книгѣ, выпущенной въ 1909 г. лейпцигскимъ союзомъ учителей подъ заглавіемъ: «Die Arbeitsschule». Предложенія, которыя тамъ были сдѣланы, ограничиваются младшими классами народной школы, вся работа исходитъ изъ того факта, что длительно остающіеся слѣды полученнаго въ народной школѣ образованія крайне незначительны и что поэтому народная школа нуждается въ основательной реформѣ. Лейпцигскіе учителя говорятъ также о «трудо-вомъ сообществѣ», въ которомъ каждый ученикъ долженъ принимать дѣятельное участіе, смотря по характеру его силъ (ср. стр. 10) и полагаютъ, что «и мангеймская система въ ея односторонности также не даетъ рѣшенія проблемы, но представляетъ скорѣе опасность, такъ какъ обманываетъ относительно самого существа вопроса». Число голосовъ, присоединяющихся къ этому мнѣнію, растетъ все болѣе и болѣе (Срв. указанныя въ перечнѣ литературы брошюры двухъ гамбургскихъ педагоговъ, гдѣ дается отчетъ о мангеймской системѣ на основаніи знакомства съ нею на мѣстѣ). Мы попытаемся теперь выдѣлить тѣ пункты, которые характерны для «школы труда», защищаемой лейпцигскимъ союзомъ учителей и подвергнуть ихъ обсужденію. Таковыми явятся слѣдующіе.

1. Лейпцигскіе учителя требуютъ, чтобы одинъ и тотъ же учитель велъ классъ въ теченіе всего курса. При педагогически правильной организаціи школы и при условіи, что каждый преподаватель исполнѣ отвѣчаетъ всѣмъ требованіямъ, это правило исполнѣ обосновано и имѣетъ большое значеніе. Мы также защищаемъ его съ точки зрѣнія «школы дѣйствія».

2. Относительно фрѣбелевскаго тезиса: «могучее и полное развитіе каждой послѣдующей ступени покоится на могучемъ, полномъ и своеобразномъ развитіи всѣхъ предшествующихъ ступеней и каждой изъ нихъ въ отдѣльности». Тамъ говорится: «это требованіе содержитъ всю нашу программу будущаго» (стр. 15), т. е. оно образуетъ программу «школы труда», какъ послѣдняя мыслится лейпцигскимъ союзомъ учителей. Въ самомъ дѣлѣ, какъ это доказываетъ и въ частностяхъ современная біологія, которой еще не зналъ Фрѣбель, вышеупомянутый тезисъ исполнѣ правиленъ и имѣетъ большое значеніе для педагогики; однако, въ «школѣ дѣйствія», къ которой мы стремимся, онъ соответствуетъ лишь одному изъ положеній, подчиненныхъ основному педагогическому принципу, а именно педагогическому принципу развитія, согласно которому дѣтскій возрастъ долженъ разсматриваться какъ метаморфоза человѣка (Experim. Didaktik: дѣтство какъ метаморфоза стр. 142 и сл.). Лейпцигскіе учителя заключаютъ исполнѣ правильно, что, во-первыхъ, обученіе, если оно въ той или другой области начинается слишкомъ рано—а это бываетъ часто,—означаетъ собою напрасную затрату силъ и времени и вредитъ развитію ребенка, и что, во-вторыхъ, выборъ и расчлененіе учебнаго матеріала можно производить, только имѣя въ виду потребности данной ступени развитія, а не запросы будущей профессіи, какъ то дѣлаетъ Кершенштейнеръ въ своемъ трудовомъ преподаваніи. Это практическое требованіе встрѣчается, однако, большія затрудненія, въ разсмотрѣніе которыхъ лейпцигскіе учителя не входятъ, да и не могутъ входить, будучи сторонниками Фрѣбеля. Чѣмъ являлись для Фрѣбеля развитіе и его ступени? Мы знаемъ, что на этотъ счетъ у него имѣлись весьма несовершенныя метафизическія воззрѣнія (Experim. Didaktik (стр. 36 и сл.) а такъ какъ онъ жилъ до Дарвина и, слѣдовательно, до возникновенія современной біологіи, то, естественно, онъ не можетъ быть нашимъ руководителемъ въ этихъ частныхъ вопросахъ. Неправильно понимать развитіе какъ законъ, который все объясняетъ, но съ такимъ взглядомъ мы между прочимъ часто встрѣчаемся въ педагогикѣ; развитіе есть запутанный процессъ, который самъ нуждается въ объясненіи. Если мы хотимъ быть истинными учениками Песталоцци, Гербарта и Фрѣбеля, то мы должны пойти дальше ихъ. т. е. мы должны углубить, дополнить и исправить ихъ принципы сообразуясь съ современнымъ состояніемъ біологіи, фізіологіи, психологіи и другихъ вспомогательныхъ педагогическихъ наукъ, а также съ собственными экспериментально-педагогическими изслѣдованіями, какъ это сдѣлали бы сами великіе мыслители, вернись они снова къ жизни. Наиболѣе трудные вопросы гласятъ: каковы ступени развитія? Какой учебный матеріалъ отвѣчаетъ каждой ступени развитія, не являясь для нея чрезчуръ раннимъ или

запоздалымъ? Такъ называемый основной психо-генетическій законъ, по которому духовное развитіе ребенка протекаетъ параллельно духовному развитію человѣчества, не можетъ, какъ это показано въ «*Experim. Didaktik*» (стр. 127), оказать намъ надежную помощь. Есть, однако, путь, слѣдуя которому мы можемъ придти къ достовѣрному рѣшенію интересующихъ насъ вопросовъ: самой неотложной задачей педагогики является изученіе инстинктовъ ребенка при помощи систематическаго и статистическаго наблюденія. Безъ разрѣшенія этой задачи невозможна основательная и надежная реформа преподаванія и воспитанія. Если школа Гербарта учитъ, что интересъ и воля зависятъ только отъ круга представленій, то мы скажемъ наоборотъ: прежде всего отъ инстинктовъ зависитъ интересъ, вниманіе и кругъ представленій. Въ инстинктахъ проявляются потребности ребенка. Инстинкты, ихъ появленіе и зачастую исчезновеніе даютъ намъ поэтому надежнѣйшія указанія относительно выбора учебнаго матеріала. Мы вернемся позже къ этому вопросу.

3. Книга лейпцигскихъ учителей совершенно справедливо требуетъ, чтобы школа не видѣла болѣе своего назначенія въ томъ, чтобы сообщать ребенку самые общіе факты отдѣльныхъ наукъ; напротивъ того, ребенокъ поскольку это соотвѣтствуетъ его ступени развитія, долженъ быть ознакомленъ со всѣми разнообразными явленіями окружающаго міра,—своей жизненной среды, какъ выражаемъ это мы, охватывая этимъ понятіемъ жизнь природы и человѣка. «Средства и формы людскихъ сношеній, различныя работы человѣка, сырые матеріалы, ихъ добываніе, ихъ обработка, инструменты, машины, домъ и предметы домашняго хозяйства, устройство города, водопроводъ, канализація, освѣщеніе, пожарное дѣло и многое другое» должны занимать «самое широкое мѣсто» въ преподаваніи на всемъ протяженіи школьнаго курса (стр. 33 и сл.). «Принципъ развитія требуетъ расширенія круга школьныхъ предметовъ» (стр. 33). Исходя изъ инстинктивныхъ побужденій и другихъ реакцій, порождаемыхъ многообразными воздѣйствіями жизненной среды, мы пришли къ единодушному требованію: «учебные планы и постановка преподаванія должны быть въ будущемъ существенно измѣнены. Школьныя помѣщенія должны быть иначе оборудованы, предметы преподаванія должны будутъ подвергнуться переоцѣнкѣ, ихъ выборъ, ихъ расчлененіе, ихъ связь между собой должны будутъ стать иными.

Въ преподаваніе должно будетъ войти много новаго матеріала, что, однако, вовсе не означаетъ появленія новыхъ предметовъ (*Experim. Didaktik* стр. 126). Подробнѣе говорится объ этомъ въ «органическомъ учебномъ планѣ», который въ 1903 году былъ помѣщенъ въ «*Experim. Didaktik*» (стр. 569).

Въ изданіи лейпцигскаго союза совершенно справедливо отмѣчено, что одной изъ причинъ, почему преподаваніе бываетъ неуспѣшнымъ, является пониманіе сущности вниманія. Его рассматриваютъ часто, какъ нѣчто, чѣмъ ученикъ можетъ располагать во всякое время, стоитъ лишь ему «захотѣть». «Школа дѣйствія» требуетъ систематическаго воспитанія вниманія. При этомъ нужно имѣть въ виду, что

умственное вниманіе развивается изъ чувственнаго и что произвольное вниманіе, какъ оно проявляется въ сферѣ инстинктовъ, еще въ процессахъ игры переходитъ въ произвольное; далѣе нужно понять, что оно является реакціей, конечный членъ которой воздѣйствуетъ въ свою очередь на воспріятіе или представленіе, дѣлая ихъ болѣе совершенными и что, наконецъ, вниманіе есть ядро всякаго волевого акта, всякой самодѣятельности въ наблюденіи, переработкѣ и изображеніи (Ехрег. Didaktik стр. 316—346). Въ своей книгѣ «Arbeitsschule» лейпцигскіе учителя съ полнымъ правомъ борются со страстью къ абстракціямъ, которыя нѣкоторыми педагогическими авторами объявляются *необходимой* «ступенью» всякаго изложенія. Сколь часто эти общіе выводы и формулировки правилъ носятъ непродуманный поверхностный и легкомысленный характеръ! Развѣ не значитъ это нѣкоторымъ образомъ систематически развивать поверхность? Какъ часто подобныя обобщенія ведутъ учениковъ къ ложнымъ выводамъ и къ путаницѣ въ мысляхъ! «Школа дѣйствія» требуетъ въ первой части своего основного педагогическаго принципа наблюденій и пластическихъ, вполне сложившихся, живыхъ, *индивидуальныхъ* представленій какъ одного изъ самыхъ цѣнныхъ сокровищъ духа, какъ основу интеллектуальной, эстетической, этической и религіозной дѣятельности. Какъ цѣль урока слѣдуетъ часто разсматривать именно индивидуальныя, а не общія представленія; при этомъ самъ урокъ распадается на три момента: наблюденіе переработка и изображеніе, гдѣ въ данномъ случаѣ изображеніе должно завершить возникшее наглядное представленіе.

Совершенно вѣрно, что способности ребенка часто переоцѣниваются въ школѣ, и лейпцигскіе учителя вполне правы, когда они на это указываютъ. Мнѣ кажется, однако, что они сами часто недооцѣниваютъ эти способности, опираясь на немногочисленные и не всегда безупречныя изслѣдованія. Подробный разборъ этого вопроса завелъ бы насъ слишкомъ далеко. Мы сошлемся здѣсь лишь на тѣ факты дѣтской психологіи, касающіеся воспріятій, памяти, чувства, фантазіи, разсудка и выразительной дѣятельности, которые собраны и обработаны въ «Экспериментальной дидактикѣ» примѣнительно къ педагогическимъ цѣлямъ; значительная часть ихъ опирается на собственныя наблюденія.

Точно также слѣдуетъ одобрить отрицательное отношеніе лейпцигскихъ учителей къ тому явленію, которое мы осудили еще въ 1896 г. въ статьѣ «Основныя ошибки начальнаго вещественнаго и словеснаго преподаванія», назвавъ ихъ «погоней» за буквами и числами. Однако, вовсе не является необходимымъ, какъ того требуетъ книга, изданная лейпцигскимъ союзомъ «совершенно (!) удалить чтеніе и письмо изъ программы перваго класса, удержать счетъ лишь какъ одну изъ формъ нагляднаго обученія и сократить число учебныхъ часовъ до 12» (стр. 156). Намъ нужно лишь почаще обращаться къ міру инстинктовъ и игръ ребенка, который вовсе уже не такъ далекъ отъ рисованія, чтенія, письма и счета. Прежде всего необходимо придать большую естественность методамъ обученія; связать чтеніе и счетъ самымъ тѣснымъ образомъ съ живымъ конкретнымъ вещественнымъ преподаваніемъ, а это послѣднее съ міромъ инстинктовъ и игръ ребенка, использовать

прочно установленные экспериментальнымъ путемъ психологическіе факты относительно чтенія, относительно возникновенія числовыхъ представленій и относительно типовъ памяти. Въ нашей книгѣ посвященной первому году школьнаго обученія и содержащей въ себѣ букварь («Im goldenen Kinderland. Ein Spiel und Arbeitsbuch, 1911») мы указали соотвѣтствующие пути и средства пользованія методомъ дѣйствія, которые неоднократно испытывались, между прочимъ, также въ вспомогательныхъ школахъ.

Вопросъ учебнаго плана и распредѣленія уроковъ, неоднократно нами выяснявшійся, является столь же основнымъ и важнымъ, сколь и труднымъ. По предложенію лейпцигскихъ учителей раздѣленіе учебнаго матеріала на отдѣльные предметы должно начинаться только на 13-омъ году жизни. «Наша цѣль — нераздѣленное преподаваніе» пишутъ они въ своей книгѣ (Arbeitsschule, стр. 35). И это нераздѣленное преподаваніе они представляютъ себѣ въ видѣ преподаванія, не связаннаго никакой программой (преподаванія отъ случая къ случаю), не имѣющаго ни учебнаго плана, ни распредѣленія уроковъ, о которомъ во всей книгѣ лейпцигскихъ учителей говорится очень мало. Мы должны, однако, указать на то, что это нераздѣленное и свободное преподаваніе на практикѣ поставлено въ гораздо болѣе узкія рамки, чѣмъ то полагаютъ авторы теоретическихъ предложеній, и что школа, руководимая Толстымъ, потерпѣла крушеніе именно благодаря такому преподаванію. Кромѣ того, въ самой своей книгѣ лейпцигскіе учителя наносятъ ударъ этому принципу, когда они пишутъ: «наряду съ нераздѣльнымъ преподаваніемъ школа должна удѣлять особое вниманіе специальнымъ отраслямъ, какъ то: физическому развитію, обученію искусствамъ и другимъ предметамъ, требующимъ упражненій». Къ этимъ побочнымъ предметамъ принадлежатъ между прочимъ чтеніе, счетъ, письмо, рисованіе и во всякомъ случаѣ также работы по дереву и по металлу, какія введены въ Мюнхенѣ (стр. 42). Такимъ образомъ, раздѣленіе учебнаго матеріала между отдѣльными предметами производится все же и для учениковъ, недостигшихъ 13-ти лѣтняго возраста. Что изъ учебнаго матеріала должно быть отнесено къ главному и что къ побочному преподаванію, къ сожалѣнію, не выяснено съ достаточной ясностью. Отдѣльные предметы не должны оставаться совершенно самостоятельными и равноцѣнными, но то одинъ, то другой долженъ становиться въ центрѣ преподаванія и всѣ они должны проходиться поочередно (стр. 39). Это противорѣчитъ, однако, принципу развитія, ибо послѣднее протекаетъ всесторонне и представляетъ изъ себя постепенное дифференцированіе. Для «школы дѣйствія» учебный матеріалъ и учебный планъ представляютъ зародышъ, изъ котораго должны постепенно выдѣлиться путемъ дифференціаціи корни—вещественнаго преподаванія и вершина—преподаванія формальнаго. Ростъ корней и вершины, вещественнаго и формальнаго преподаванія находится въ зависимости другъ отъ друга. «Школа дѣйствія» требуетъ не концентраціи, а соотвѣтствія, не прогрессіи, а дифференціаціи въ одно и то же время. Это значитъ, что она требуетъ органическаго роста, органическаго учебнаго плана. Если учитель, какъ того требуетъ «школа труда», не долженъ быть обязанъ

отчетомъ даже по окончаніи третьяго года ученія, то, по крайней мѣрѣ, онъ долженъ для самого себя составить планъ, по которому онъ думаетъ работать. Предложенія, которыя въ этомъ отношеніи дѣлаются лейпцигскими учителями, не отличаются ясностью и отчетливостью. Они никоимъ образомъ не могутъ быть признаны удовлетворительными. Причина этого заключается, главнымъ образомъ, въ томъ, что лейпцигскіе учителя «хотятъ учить посредствомъ работы» (стр. 33); они слѣдовательно признаютъ въ качествѣ руководящаго положеніе Фрѣбеля: дѣйствуй и наблюдай, что произойдетъ изъ твоего дѣйствія, т. е. соединяя созерцаніе и мышленіе съ изображеніемъ, преподаваніе съ работой! (срав. Фрѣбель, стр. 12; Кершенштейнеръ стр. 29). Въ «нераздѣленномъ преподаваніи», которое имѣетъ дѣло съ предметами и формами — это возможно; однако, это невозможно въ такъ наз. побочныхъ предметахъ, въ преподаваніи искусствъ, ибо они представляютъ собой дѣйствіе какъ таковое и распространяются исключительно на форму. Въ противоположность къ фрѣбелевскому требованію, относительно котораго мы доказали уже, что оно не можетъ быть общезначимымъ, «школа дѣйствія» выставляетъ принципъ нормированной реакціи или дѣйствія. Въ основу этого принципа положенъ простѣйшій жизненный процессъ — реагированія, который въ случаѣ осознанной реакціи т. е. инстинктивного или волевого дѣйствія представляетъ изъ себя правильную смѣну впечатлѣній, ихъ переработки и внѣшняго выраженія. Преподаваніе и воспитаніе должны сознательно руководить этими тремя фазами, стремясь къ тому, чтобы наблюденіе, переработка и изображеніе соответствовали извѣстнымъ нормамъ. Переработка примыкаетъ одной стороной къ наблюденію, другой къ изображенію и мы различаемъ по-этому, какъ было показано выше, вещественное преподаваніе, въ которомъ главную роль играетъ наблюденіе, и формальное преподаваніе, въ которомъ главная роль принадлежитъ изображенію, причемъ и то, и другое предполагаетъ переработку одного и того-же матеріала. Зародышемъ, изъ котораго развивается все преподаваніе является родиновѣдѣніе (Heimatkunde); оно даетъ основной естественно-научный и социальный матеріалъ, почерпнутый изъ окружающей ребенка жизненной среды и перерабатываемый со стороны вещественной и со стороны формальной при помощи наблюденій и изображенія. Изъ родиновѣдѣнія дифференцируются наблюдательные или вещественные и изобразительные или формальные предметы преподаванія.

Однако, наблюденіе какъ педагогическій принципъ можетъ иногда находить себѣ примѣненіе въ изобразительныхъ предметахъ преподаванія, точно также какъ различныя формы внѣшняго выраженія могутъ встрѣчаться въ преподаваніи, построенномъ на наблюденіи. Подраздѣленіе учебнаго матеріала и распорядокъ уроковъ на первомъ году ученія, нужно предоставить учителю, слѣдуетъ лишь установить начало и конецъ школьныхъ занятій. Нельзя одобрить даже и такихъ предписаній, какъ напр., обязательная смѣна предметовъ каждые полчаса. Если дѣти увлечены предметомъ и занимаются охотно, то не слѣдуетъ искусственно обрывать урока. Наибольшее количество токсиновъ усталости обязано своимъ появленіемъ принужденію и страху, а не ожж-

вленнымъ урокамъ добровольнаго труда. Я самъ неоднократно и съ большимъ успѣхомъ пробовалъ въ продолженіе часа и болѣе заниматься съ дѣтьми, только что поступившими въ пробныя классы, лѣпкой, рисованіемъ, писаніемъ, чтеніемъ и счетомъ, придавая этимъ занятіямъ видъ игры, и я никогда не замѣчалъ разсѣянности или другихъ признаковъ, заставляющихъ предпочесть смѣну занятій. Много зависитъ отъ настроенія дѣтей и учителя и т. д. а также... отъ погоды.

Основнымъ принципомъ новой школы, какъ ее понимаютъ лейпцигскіе учителя, является трудъ. Лишь въ той степени, въ какой имъ удастся образовать ясное и отчетливое понятіе труда, отвѣчающее запросамъ педагогики, ихъ стремленія улучшить преподаваніе заслужатъ довѣріе и смогутъ увѣнчаться успѣхомъ. Мы задаемъ себѣ поэтому вопросъ: что понимаютъ они подъ словомъ трудъ? Насколько понятіе работы приближается къ понятію реакціи? Укажемъ слѣдующіе пункты какъ наиболѣе характерные.

1. «Обращеніе съ вещами, т. е. всякаго рода работы, должны найти себѣ самое широкое примѣненіе въ учебномъ планѣ» (стр. 29). Здѣсь работа (трудъ) отождествляется съ обращеніемъ съ предметомъ. Последнее-же въ свою очередь включаетъ въ себя воздѣйствія на насъ предметовъ внѣшняго міра и отвѣтныя дѣйствія нашего организма, т. е. разлагается на рядъ реакцій.

2. Трудовой принципъ «требуется, чтобы различнымъ формамъ человеческой работы и (!) изобразительной дѣятельности было отведено самое широкое мѣсто и чтобы изобрѣтеніе знаній совершалось не столько черезъ сообщеніе, сколько активно, посредствомъ собственнаго созерцанія, наблюденія и производства опытовъ» (стр. 29). Работа и изображеніе трактуются здѣсь, какъ соподчиненныя понятія, исключая другъ друга. Однако, всякій достойный человѣка физическій и умственный трудъ, взятый, въ широкомъ смыслѣ слова, какъ волевое дѣйствіе, есть воплощеніе нѣкотораго представленія, осуществленіе извѣстнаго замысла, намѣренія, которое вѣдь только тогда имѣетъ цѣну, когда оно нашло себѣ внѣшнее выраженіе. При такомъ взглядѣ на работу ея понятіе явится для насъ подчиненнымъ понятію внѣшняго выраженія; и работа какъ дѣйствіе будетъ лишь одной изъ формъ реагированія. Однако, книга «Arbeitsschule», какъ это выяснится изъ дальнѣйшаго, понимаетъ подъ трудомъ «ручной трудъ». Если бы трудъ понимался въ широкомъ смыслѣ какъ поступокъ или дѣйствіе, обнимающее всякую произвольно направленную реакцію, слѣдовательно и драматическое изображеніе и личное поведеніе, то «школа труда» и «школа дѣйствія» сильно сблизились бы другъ съ другомъ. Однако, этого нѣтъ на самомъ дѣлѣ.

3. «Три основныхъ черты «школы труда»—непосредственное воспріятіе вмѣсто сообщенія, воспріятіе, связанное съ изображеніемъ и работа—никоимъ образомъ не ведутъ оторваннаго существованія, но часто переходятъ одно въ другое» (стр. 30). Одинаковымъ образомъ, мы могли бы сказать: три основныхъ признака «школы дѣйствія» суть: а) наблюденіе вмѣсто сообщенія и воспріятія; б) наблюденіе, переработка и изображеніе, связанные въ одно цѣлое; в) всестороннее изображеніе (физическое воплощеніе, (производство опытовъ, лѣпка и т. д.)

графическое, словесное, музыкальное, драматическое, тѣлесное выраженіе, личное поведеніе и способъ держать себя). «Школа труда» имѣетъ, слѣдовательно, не одинъ только принципъ труда, но три — воспріятіе, изображеніе, трудъ, которые въ высшей степени нелогично поставлены рядомъ другъ съ другомъ и не могутъ быть охвачены въ высшемъ единствѣ. Основы школы труда, такимъ образомъ, весьма неясны, шатки и ненадежны; поэтому не могутъ быть также признаны удовлетворительными ихъ скромныя начинанія въ смыслѣ выработки основныхъ положеній учебнаго плана. Такъ какъ представители «школы труда» (срв. главу о Кершенштейнерѣ) понимаютъ подъ трудомъ «ручной трудъ», то обозначеніе «школа труда» (или работы) выбрано неудачно, ибо оно обозначаетъ «школу ручного труда» и тѣмъ самымъ, вѣроятно ненамѣренно, указываетъ на односторонній характеръ школьной реформы. И на самомъ дѣлѣ многіе сторонники этого движенія переоцѣниваютъ и слишкомъ односторонне подчеркиваютъ педагогическое значеніе мускульной работы.

4. «Формы изобразительной дѣятельности весьма разнообразны: рисованіе карандашемъ и красками, вырѣзываніе, а въ младшихъ классахъ также работы изъ бумаги, складываніе кубиковъ, лѣпка изъ глины и пластилина, работы изъ песка....» «Письменные изображенія принадлежать сюда же». Сравненіе съ предложеннымъ нами органическимъ учебнымъ планомъ показываетъ, что цѣлый рядъ важныхъ формъ изображенія, являющихся внѣшнимъ выраженіемъ и завершеніемъ полученныхъ знаній, не приняты во вниманіе школой труда. Поэтому учебный планъ будущей школы труда неизбежно страдалъ бы пробѣлами, а преподаваніе—существенными недостатками.

10. Обозначеніе школьной реформы: школа труда или школа дѣйствія?

Не безразлично, какое имя дается тому или иному реформаторскому теченію: *nomen est omen* ¹⁾. Поэтому мы обращаемся къ разсмотрѣнію тѣхъ обозначеній, которыя могутъ быть приложимы къ желательной намъ реформѣ обученія и школьнаго дѣла. Своеобразнымъ является то обстоятельство, что приверженцы школы труда съ извѣстной боязливостью избѣгаютъ выраженій «учить» и «учиться», вѣроятно подъ вліяніемъ внушенія, заставляющаго противопоставлять школу труда, какъ нѣчто лучшее и высшее, осмѣяной «школѣ ученія». Въ употребленіе вводятся слова образовывать (*bilden*) вмѣсто «учить», «школьный матеріалъ» вмѣсто «учебный матеріалъ», «работать» вмѣсто «учиться», однако все же не удастся окончательно избѣжать словъ «учить» и «учиться» и совершенно вытѣснить ихъ изъ педагогики. Постараемся же вернуть имъ ихъ добрый старый смыслъ! Вспомнимъ ихъ первоначальное значеніе. Если мы будемъ дѣйствовать въ его

¹⁾ Названіе есть предзнаменованіе. П р и м. п е р е в.

духъ, то мы уже тѣмъ самымъ приблизимся къ осуществленію желательной намъ реформы. *Lehren* (учить, происходитъ отъ готскаго *laistjan*; сюда же относятся *lais*—съ основнымъ значеніемъ *ich habe erwandert, erfahren*—я узналъ, я испыталъ. Корень отъ *lehren*—*lis* скрывается въ словѣ *Gleise* (=колея, также рельсы) и въ *leisten* (=исполнить, совершить), готское *laistjan*=слѣдовать, идти за кѣмъ нибудь, выполнять. Слово это происходитъ отъ *laists*=слѣдъ, цѣль, слѣдъ ноги. Возможно, что оно первоначально относилось «къ старшему охотнику, который училъ молодого распознавать и наблюдать слѣды дичи». (Словарь *Grimm'a*).

Учить и учиться—по ихъ первоначальному смыслу наблюдать, узнавать, переживать, слѣдовать—обозначаютъ дѣйствіе, поступокъ. Поэтому приверженцамъ школьной реформы нѣтъ основаній избѣгать или тѣмъ болѣе пугаться выраженій: учиться и учить. Напротивъ, реформа обученія сообразно требованіямъ природы и культуры требуетъ, чтобы оно было въ корнѣ преобразовано согласно первоначальному значенію этихъ словъ.

«Работа», ¹⁾ какъ ужъ показываетъ намъ смыслъ самаго слова въ его главныхъ и побочныхъ значеніяхъ, не можетъ служить основой фундаментальной, единой и всеобъемлющей реформы школы и обученія. Слово работа (*Arbeit*), на старо-верхненѣмецкомъ *arareit*, на средне-верхненѣмецкомъ *arebeit*, позднѣе да и теперь еще на діалектѣ *Arbet* и *Erbet*, имѣетъ корнемъ *arb*, что, судя по словарямъ Гримма и Клуге, указываетъ на отношенія подчиненности, переходящія изъ рода въ родъ (*Erbе, Hörigkeit*) на раба, крѣпостного и слугу. Работа обозначала сперва рабскую работу, крѣпостной трудъ. Египтяне дѣлали Израилтянамъ «жизнь ихъ горькой отъ тяжелой работы надъ глиной и кирпичами». (2. Моисей 1, 14). Позднѣе слово работа служитъ для обозначенія всего, что выполняется ремесломъ, для чего сначала употреблялось преимущественно выраженіе *Werk*. Если въ новѣйшее время терминъ *Handarbeitsunterricht* (преподаваніе ручного) труда замѣняется словомъ *Werkunterricht*, то эту замѣну никоимъ образомъ нельзя считать цѣлесообразной въ интересахъ школьной реформы. ибо слово *Werk* еще сильнѣе, чѣмъ „ручной трудъ“ напоминаетъ о ремеслѣ. Въ эпоху Банта и Лессинга слово *Arbeit* (работа, трудъ) приобрѣло значеніе также головной работы, умственной работы, книжной работы, ученой работы. Съ самаго возникновенія и до нашихъ дней слово работа примѣняется также къ состояніямъ, съ нею связаннымъ. Оно можетъ поэтому принимать оттѣнки, указывающіе на горе, нужду, затруднительное положеніе, крайнія усилія. Наша жизнь, по словамъ псалма, есть «трудъ и забота». Подъ словомъ «рабочій» и сейчасъ еще мы прежде всего представляемъ себѣ исполнителя физическаго труда дома, въ полѣ и на фабрикѣ, поденщика, ремесленника, мастерового. И въ с о о т в ѣ т с т в і и

¹⁾ Въ русскомъ языкѣ существуютъ два синонима—ра б о т а и т р у д ъ соотвѣтствующіе нѣмецкому *Arbeit*. Что касается названій различныхъ теченій современной педагогики, то русскую терминологию нельзя считать установившейся. Наряду съ выраженіями „школа труда“ „трудовая школа“ и т. п. встрѣчаются также: „школа работы“, „рабочая школа“ и пр. Впрочемъ первый рядъ терминовъ, какъ-будто, получаетъ большее распространеніе
Прим. перев.

съ этимъ работа (трудъ) какъ принципъ школьной реформы со временъ Коменіуса и Песталоцци и до нашихъ дней имѣла значеніе „руководѣлія“, „технической работы“, „ручного труда“, какъ мы это уже показали выше (стр. 22 и сл.).

Далѣе нужно имѣть въ виду, что школа можетъ и должна предлагать не только тяжелую будничную работу, но и веселые праздники, не только заботы, но и радость, наслажденіе и отдыхъ въ природѣ и въ искусствѣ. Наконецъ нужно принять во вниманіе, что понятіе работы какъ принципа слишкомъ узко и бѣдно въ психологическомъ отношеніи для того, чтобы построить на немъ основательную, широкую и цѣльную реформу школьнаго дѣла. Болѣе подходящимъ для этой цѣли является понятіе дѣйствія (Handlung или Tat). Handlung происходитъ отъ handeln, а это въ свою очередь отъ „Hand“ - рука. Handeln значило первоначально трогать руками, ощупывать, хватать. Поглаживаніе сосцевъ коровы передъ доеніемъ и теперь называется въ Швейцаріи „handeln“. Далѣе это имѣетъ значеніе: работать, руководѣльничать и еще болѣе общее—что нибудь сдѣлать, выполнять, чѣмъ нибудь заниматься, что нибудь употреблять. Кромѣ того это слово имѣетъ смыслъ: вести себя, держать себя. Наконецъ, слово Handlung имѣетъ то преимущество для педагогическихъ цѣлей, что оно представляетъ собою вполне ясно очерченное понятіе психологіи. Мы говоримъ объ инстинктивныхъ и волевыхъ дѣйствіяхъ (Handlungen) и вполне развитое дѣйствіе охватываетъ три стороны основного педагогическаго принципа: впечатлѣніе, переработку, внѣшнее выраженіе.

Еще многообразнѣе, богаче содержаніемъ, чѣмъ handeln, являются слова tun (дѣлать), Tat (дѣло, дѣйствіе, поступокъ). Tun охватываетъ не только волевые и инстинктивные реакціи, но также и рефлексъ. И мы еще увидимъ, что рефлексъ, представляющіе переходную ступень къ инстинктамъ должны быть включены въ педагогику и дидактику. Основная ошибка въ томъ и заключается, что объектами теоріи и практики воспитанія и обученія признаются только представленія и ихъ мнимыя производныя.

Индогерманскій корень dha или dho обозначаетъ: ложить, класть, дѣлать. Tun имѣетъ тотъ-же смыслъ какъ: вызывать измѣненія, причинять, и часто примѣняется въ противоположность знать (wissen) и говорить (sagen) къ пассивнымъ или страдательнымъ состояніямъ. Если, слѣдовательно, на мѣсто пассивнаго преподаванія должно стать активное, то словесная и книжная школа должна быть вытѣснена школой дѣйствія. Говорятъ: Arbeit tun (исполнить работу), übel tun (сдѣлать зло), recht tun (поступить справедливо), eine Bitte tun (попросить), eine Frage tun (задать вопросъ). Tun обозначаетъ: 1) дѣйствовать серьезно, прилагать всѣ усилія 2), дѣйствовать, производить эффектъ, выполнять дѣло 3) заниматься своей профессіей, много дѣлать, работать 4) класть, ложить, ставить, приносить, лить напр. Wasser in Wein tun (лить воду въ вино), 5) быть причиною чувствъ, помысловъ, желаній или выражать ихъ, not tun (причинять нужду), wohl tun (причинять благо), wehe tun (причинять боль), Schaden tun (причинить вредъ),

es ist mir darum zu tun (я желаю одного), es ist damit getan (дѣло покончено), bekannt tun (познакомить), blöde tun (свести съ ума), tun, als wäre man böse, traurig oder freudig (представляться сердитымъ, печальнымъ или веселымъ). Въ нѣмецкомъ, такъ же какъ и въ англійскомъ языкѣ, tun можетъ обозначать всякую реакцію, всякаго рода активность: atmen tun (дышать), schwitzen tun (потѣть), lachen tun (смѣяться), weinen tun (плакать), а англичанинъ при встрѣчѣ спрашиваетъ даже: how do you do, что значитъ буквально: какъ вы дѣлаете дѣлать—какъ вы поживаете. Такъ какъ слово «дѣйствіе» охватываетъ всѣ виды активности, всѣ виды реакцій, а школа будущаго должна считаться со всѣми формами реакцій и, преодолевъ пассивное, неподвижное словесное преподаваніе, поставить на его мѣсто дѣйствіе, то лучшимъ названіемъ для школы будущаго будетъ — школа дѣйствія. Работу выполняютъ также и неорганическія силы—рѣки, вѣтеръ, паръ. Поступокъ же предполагаетъ душу и дѣйствіе предполагаетъ живое существо, способное воспринимать раздраженіе и отвѣчать на нихъ движеніемъ или торможеніемъ движенія.

Подведемъ итогъ всему сказанному: что бы дать краткое и понятное обозначеніе школѣ, базисомъ которой является основной педагогическій принципъ дѣйствія и отмежевать ее въ то же время отъ школы труда, мы употребляемъ терминъ школа дѣйствія. Дѣйствіе въ этомъ случаѣ значитъ то же, что реакція—единство воздѣйствія и отвѣтнаго дѣйствія. Однако, по весьма понятнымъ причинамъ мы предпочитаемъ на мѣсто реакціи поставить слово дѣйствіе и говорить о школѣ дѣйствія. Перейдемъ же теперь къ обоснованію основного педагогическаго принципа реакціи, дѣятельности или дѣйствія.

В. ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ШКОЛЫ ДѢЙСТВІЯ.

І. Основной педагогическій принципъ дѣйствія.

1. Основной принципъ дѣйствія съ біологической точки зрѣнія.

Главнымъ содержаніемъ основнаго педагогическаго принципа является реакція, какъ единство впечатлѣнія и выраженія, раздраженія и движенія (или его торможенія), реакція какъ фундаментальный не поддающійся дальнѣйшему анализу процессъ, реакція какъ элементарнѣйшее явленіе жизни. Поэтому школа дѣйствія есть школа жизни. Исходнымъ пунктомъ и цѣлью преподаванія мы хотимъ сдѣлать не книгу и слово, не одинъ лишь интересъ, характеръ, трудъ или что нибудь подобное, но жизнь, полную жизнь съ ея гармоническимъ разнообразіемъ реакцій. Поэтому мы должны заняться разсмотрѣніемъ основнаго жизненнаго процесса — реакцій. Необходимой предпосылкой реакціи является живое существо, членъ извѣстной жизненной среды.

Такимъ же точно образомъ и педагогика должна разсматривать воспитанника какъ члена особой жизненной среды, на котораго воздѣйствуютъ другіе ея элементы, почва, вода, воздухъ и свѣтъ, теплота растенія и животныя съ одной стороны, люди и ихъ отношенія съ другой; въ свою очередь и онъ реагируетъ на эти вліянія. Сама жизнь является совокупностью гармоническаго разнообразія реакцій. Каждая реакція связана съ органомъ или комплексомъ органовъ, выполняющихъ реакцію и осуществляющихъ единый процессъ воздѣйствія и отвѣтнаго дѣйствія. Мы легко можемъ наблюдать зеленую эвглену (*Euglena viridis*), т. е. одиночную клѣтку и ея реакціи. Наберемъ, напр., въ стаканъ воды, окрашенной зеленою изъ стоячихъ лужъ и канавъ, обернемъ его со всѣхъ сторонъ черной бумагой и вырѣжемъ въ ней отверстіе, наприм., въ видѣ лица съ носомъ, ртомъ и глазами; мы увидимъ, что зеленныя клѣтки тотчасъ соберутся со всего стакана къ тѣмъ мѣстамъ, гдѣ проникаетъ свѣтъ. Стоитъ повернуть бумагу, не трогая стакана, и онѣ снова задвигаются къ свѣту и черезъ нѣсколько минутъ соберутся въ комочки на освѣщенныхъ мѣстахъ. Микроскопически малые кусочки протоплазмъ, состоящіе изъ бѣлка, жировъ, воды и солей и называющіеся зеленой эвгленой, обладаютъ жизнью, живутъ. Что такое жизнь? Ни одинъ человекъ не знаетъ этого. Мы знаемъ только одно: живая субстанція—протоплазма, какъ это показываетъ зеленая эвглена, воспріимчива къ свѣту и другимъ раздраженіямъ. Она обладаетъ чувствительностью и отвѣчаетъ на раздраженія движеніемъ или торможеніемъ движенія, то есть способно къ реакціямъ. И именно потому, что живое существо способно къ реакціи, оно не противостоитъ беззащитно воздѣйствіямъ окружающаго міра подобно минералу или скалѣ. Потому что они живутъ, они могутъ стать въ извѣстное соотвѣтствіе съ внутренними и внѣшними раздраженіями, извлекая пользу и избѣгая вреда. Реакціи даютъ живому существу возможность самосохраненія и самоутвержденія по отношенію къ окружающему міру. И человеку благодаря его богатымъ и тонкимъ реакціямъ удастся цѣлесообразно измѣнять жизненную среду, овладѣвать природными и социальными воздѣйствіями и становиться хозяиномъ природы и даже хозяиномъ собственной судьбы. И когда теоретики эволюціоннаго ученія, какъ напр. Гербертъ Спенсеръ, полагаютъ, что живыя существа формировались благодаря слѣпымъ и случайнымъ воздѣйствіямъ внѣшняго міра, то съ этимъ нельзя соглашаться. Въ развитіи органовъ принимаетъ участіе и психика (душа), которая руководитъ реакціями и ставитъ имъ цѣли. Осознанныя реакціи являются поэтому важнымъ фактомъ въ родовомъ и индивидуальномъ развитіи: біологическое и психологическое развитіе идутъ рука объ руку. Если въ случаѣ одноклѣточныхъ организмовъ одна клѣтка выполняетъ всѣ реакціи, то у многоклѣточныхъ животныхъ наступаетъ раздѣленіе труда, причѣмъ одни клѣтки, а именно легко раздражимыя нервныя клѣтки, берутъ на себя передачу и переработку раздраженія, другія же — сокращающіяся мускульныя клѣтки выполняютъ движенія. Въ соотвѣтствіи съ тремя фазами процесса реакціи нервная система животныхъ и человека состоитъ изъ:

1. Чувствительныхъ (сенсорныхъ) ведущихъ къ периферіи нервовъ (чв.-рис. 1) и сенсорныхъ центровъ въ мозгу (чч. рис 1; Зр, Сл, Об, вк на рис. 2-4), служащихъ для передачи возбужденія и для возникновенія центрального раздраженія, соответствующаго психическимъ впечатлѣніямъ, ощущеніямъ и воспріятіямъ, а также ихъ «слѣдамъ» — представленіямъ;

2. Централныхъ путей «ассоціаціонныхъ волоконъ», а по Флексигу ассоціаціонныхъ центровъ въ мозгу, служащихъ для переработки возбужденій.

3. Моторныхъ центровъ въ мозгу (Ту., Но., Ру. и т. д. на рис. 2), гдѣ возникаютъ нервныя раздраженія, происходящія параллельно ощущеніямъ и представленіямъ движенія, и моторныхъ нервовъ (дв. рис. 1), проводящихъ моторныя возбужденія или импульсы движенія изъ моторныхъ центровъ къ мышцамъ (Д) и приводящихъ послѣднія въ движеніе.

Нервный путь всякой реакціи, будь то рефлексъ, инстинктивное или волевое дѣйствіе, распадается на три части: сенсорную, центральную и моторную.

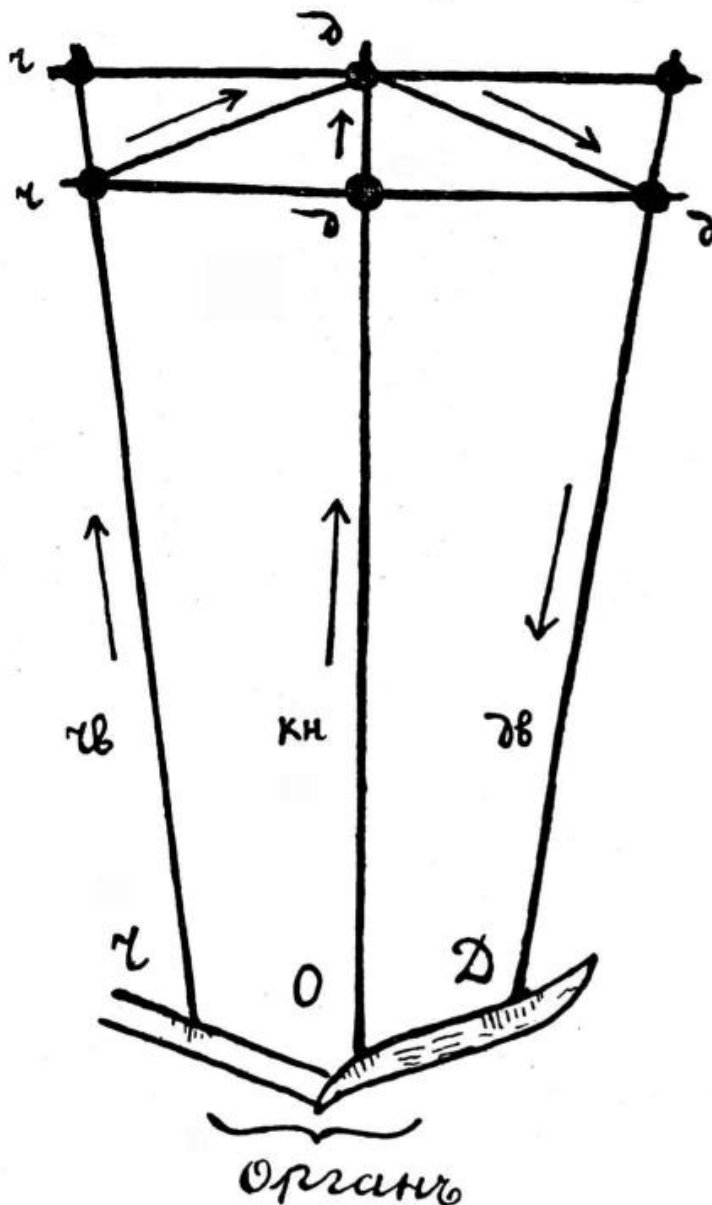


Рис. 1. (ориг.) *).

Въ началѣ сенсорнаго пути стоитъ органъ чувства (Ч. рис. 1) служащій для восприниманія раздраженія, на концѣ моторнаго пути органъ движенія (Д. рис. 1) и между ними находится центральный нервный органъ, спинной и головной мозгъ. Центральныи органъ похожъ на узловую станцію желѣзно-дорожной сѣти, гдѣ приводящіе и отводящіе пути соединены при помощи стрѣлокъ. Съ педагогической

*) Проф. д-ръ Эдингеръ, авторъ „Лекцій о строеніи центральныхъ нервныхъ органовъ“ („Vorlesungen über den Bau der nervösen Zentralorgane“), одинъ изъ самыхъ выдающихся авторитетовъ въ этой области, высказывается на основаніи моей „Experim. Pädagogik“ и соответствующаго запроса на этотъ счетъ слѣдующимъ образомъ объ основномъ педагогическомъ принципѣ и о схемѣ на рис. 1: „То, что приводится въ качествѣ анатомо-физиологической основы, безусловно правильно, но ступшевывается передъ другимъ болѣе важнымъ наблюденіемъ, также весьма успѣшно использованномъ Вами, касающимся человека въ дѣтскомъ возрастѣ.“

точки зрѣнія въ высшей степени важно замѣтить слѣдующее: одинъ и тотъ же путь для передачи ощущеній можетъ служить самымъ разно-

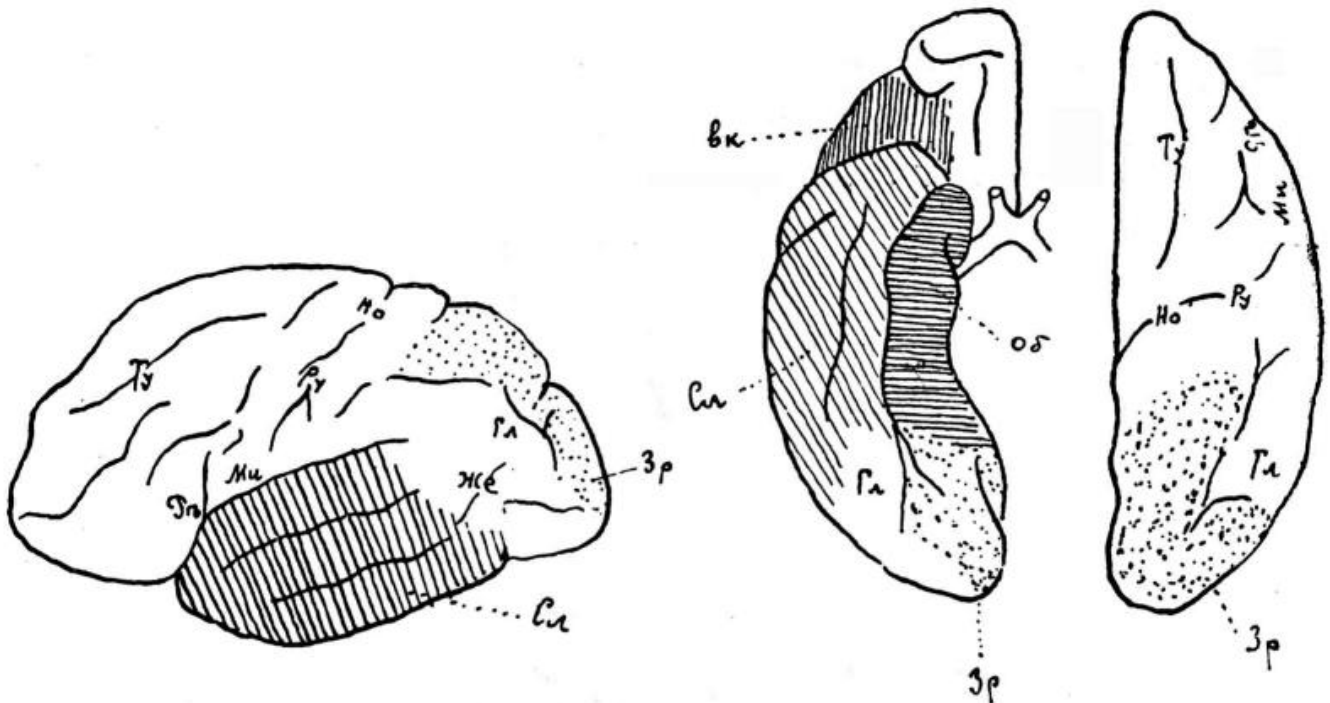


Рис. 2—4. (по Рауберу).

Рис. 2. Лѣвое полушаріе мозга сбоку, рис. 3—правое полушаріе мозга снизу, рис. 4—правое полушаріе мозга сверху.

Вѣлое—осязательное, чувствительное и двигательное поле для туловища—Ту, ногъ—Но, рукъ—Ру, мимики лица—Ми, рѣчи—Рѣ, глазъ—гл, жеванія—Же, Зр.—зрительное поле сл.—слуховое поле, об.—обонятельное поле, (гиппокампъ), вк.—вкусовое поле (Klappdeckel).

образнымъ реакціямъ, и то же самое можно сказать относительно ассоціаціонныхъ и моторныхъ путей. Слѣдовательно, чѣмъ менѣе точно отдѣлены заранее во всѣхъ своихъ частяхъ пути реакцій,—а это имѣетъ мѣсто въ случаѣ волевыхъ движеній въ противоположность къ инстинктивнымъ и рефлексамъ,—тѣмъ больше число возможныхъ реакцій, тѣмъ чаще онѣ могутъ избѣжать ошибочнаго направленія, такъ сказать, сойти съ рельсъ вслѣдствіе неправильнаго перевода стрѣлки. Въ случаѣ произвольнаго движенія одно и тоже раздраженіе можетъ вызвать самыя различныя движенія, высшія животныя и человѣкъ могутъ, слѣдовательно, самымъ различнымъ образомъ относиться къ предметамъ внѣшняго міра. Для реакцій глаза и руки, т. е. для смотрѣнія и ощущенія, такъ же какъ для реакцій кишекъ и кровеносныхъ сосудовъ органъ чувствъ является въ то же время органомъ движенія. Для другихъ реакцій дѣло обстоитъ иначе, напр. для реакціи переписыванья глазъ есть органъ чувства, а рука органъ движенія. Процессъ реакціи протекаетъ въ этомъ случаѣ отъ глаза черезъ мозгъ, къ рукѣ. Съ педагогической точки зрѣнія важно проводить различіе между функціей и реакціей. Каждая осознанная реакція, каждое инстинктивное и волевое дѣйствіе складываются изъ единства трехъ функцій—воздѣйствія, переработки и отвѣтнаго дѣйствія. Функція есть основной физиологическій, а реакція—основной біологическій процессъ.

2. Принципъ дѣйствія съ эволюціонно-исторической точки зрѣнія.

Не только біологія, анатомія и фізіологія, но и факты эволюціоннаго развитія и сравнительной анатоміи показываютъ связь, взаимодѣйствіе или соотвѣтствіе раздраженія и движенія, впечатлѣнія, переработки и внѣшняго выраженія. На конгрессѣ по экспериментальной педагогикѣ въ 1910 году, Монаковъ доказалъ слѣдующее: въ отдѣлѣ позвоночныхъ, наиболѣе важныя и тонкія функціи переходятъ изъ низшихъ частей мозга въ постепенно развивающійся большой мозгъ высшихъ позвоночныхъ и человѣка. При этомъ связанныя другъ съ другомъ сенсорныя и моторныя функціи перемѣщаются совмѣстно такимъ образомъ, что локалізація моторныхъ функцій зависитъ отъ локалізаціи сенсорныхъ. Расположеніе центральнаго нервнаго аппарата, воспринимающаго впечатлѣніе, обуславливаетъ, слѣдовательно, локалізацію центральнаго нервнаго аппарата, завѣдывающаго движеніемъ. (Отчетъ стр. 3, 7 и сл.) Точно такъ-же анатомы Флексигъ и Оберштейнеръ нашли, что моторныя пути въ корѣ большого мозга возникаютъ только послѣ того, какъ тамъ установятся соотвѣтствующіе имъ сенсорныя. Слѣдовательно, и съ эволюціонной точки зрѣнія болѣе правильнымъ оказывается рядъ: наблюденіе-изображеніе, а не дѣйствіе-воспріятіе. (Отч. стр. 12). Въ зрительномъ, слуховомъ и осязательномъ (рис. 2—4) полѣ имѣется состоящій изъ нейроновъ аппаратъ, управляющій зрительными движеніями, необходимыми для отыскиванія предметовъ глазами, для цѣлесообразныхъ движеній цѣли, для оріентировки въ пространствѣ и вообще для внѣшняго выраженія. Если, какъ указываетъ Монаковъ, у собаки разрушено зрительно-осязательно-слуховое поле, то глаза животнаго не направляются уже на части тѣла подвергающіяся раздраженіямъ, и не двигаются по направленію источниковъ свѣта или звука (стр. 5).

Для ученія о воспитаніи и преподаваніи въ высшей степени важно взаимоотношеніе функцій и реакцій и взаимодѣйствіе органовъ центральной нервной системы, ими завѣдующихъ. Послѣдніе представляютъ изъ себя сложную систему, гдѣ мы находимъ отношенія господства, соподчиненія и подчиненія. Такъ Монаковъ нашелъ, что если вызвать у новорожденнаго животнаго искусственную дегенерацію сравнительно молодыхъ по своей родовой исторіи частей коры большого мозга и мозжечка, то регрессируютъ также и связанныя съ ними ниже лежащія части мозга.

Итакъ не только анатомія и фізіологія, но и факты эволюціи показываютъ намъ, что раздраженіе и движеніе, впечатлѣніе и внѣшнее дѣйствіе, наблюденіе и изображеніе стоятъ въ тѣсной зависимости. Основной ошибкой современнаго преподаванія, современныхъ учебныхъ плановъ и учебныхъ методовъ является поэтому отсутствіе тѣснѣйшаго взаимодѣйствія и взаимоотношенія между вещественнымъ преподаваніемъ, основаннымъ на наблюденіи и преподаваніемъ изобразительнымъ или формальнымъ. Не концентраціи, но корреляціи недостаетъ нашему препода-

даванію. Педагогическія теорія и практика, если только онѣ имѣютъ въ виду достиженіе реформы сообразно требованіямъ природы и культуры, должны детально изслѣдовать не искусственную связь предметовъ съ какимъ либо центральнымъ предметомъ, но естественное взаимоотношеніе различныхъ областей преподаванія. Подробный разборъ принципа взаимоотношенія склонностей или способностей завелъ бы насъ слишкомъ далеко. Мы должны поэтому отослать читателя къ отдѣлу «Дарованіе и оцѣнка» въ нашей «Экспериментальной дидактикѣ», гдѣ данъ обзоръ этихъ взаимоотношеній. Здѣсь для насъ достаточно указать на то, какимъ образомъ могутъ быть использованы въ педагогическомъ отношеніи основныя взаимоотношенія, между наблюденіемъ и изображеніемъ; соотвѣтствующій органическій учебный планъ приведенъ ниже.

3. Основной принципъ дѣйствія съ фізіологической точки зрѣнія.

Реакція какъ приспособленіе.

Фізіологія учитъ, что въ рефлекторныхъ, инстинктивныхъ и волевыхъ движеніяхъ мы имѣемъ дѣло съ единствомъ идущаго отъ периферіи сенсорнаго нервнаго процесса (по *чв*), центрального или сенсорно-моторнаго (по *чч*, *дд*) и ведущаго къ периферіи моторнаго нервнаго процесса (*дв*) причемъ это единство реакцій лежитъ въ основѣ всѣхъ актовъ наблюденія, мышленія, чувствованія и дѣйствія (рис. 1). Моторный процессъ на пути *дв*—*Д* является біологическимъ дополненіемъ сенсорнаго процесса *Ч*—*чв*, ибо движеніе или торможеніе движенія имѣетъ въ виду установку органовъ и сознанія по отношенію къ воспринятымъ въ данный моментъ впечатлѣніямъ. Каждый вопросъ, каждая задача учителя есть воздѣйствіе, каждый отвѣтъ и рѣшеніе—реакція, все поведеніе ученика въ повседневной жизни, его дѣятельность во время технической, научной и художественной работы слѣдуетъ разсматривать какъ реакцію, какъ приспособленіе органовъ и ума къ даннымъ условіямъ, и соотвѣтственно этому воздѣйствовать на эту реакцію педагогическимъ путемъ.

4. Принципъ дѣйствія съ психологической точки зрѣнія.

Психологія учитъ, что ощущеніе и созерцаніе, представленіе и мышленіе, чувство и воля стремятся перейти въ движеніе, принять форму реакціи.

Центральные двигательные процессы (въ *д*, *д*, *д*, рис. 1) могутъ при достаточной силѣ распространиться по моторнымъ нервамъ (*дв*) и привести въ движеніе (а также измѣнить движеніе или затормозить его)

мышцы (*Д*) органовъ чувствъ при воспріятіи, членовъ тѣла въ случаѣ дѣйствія, мускуловъ лица при мимикѣ, мышцъ сердца, кровеносныхъ сосудовъ, железъ и кишекъ при аффектахъ. Напр., при созерцаніи ка-кого-либо предмета, благодаря свѣтовымъ раздраженіямъ (въ *ч*) возни-каетъ ощущение свѣта (въ *чи*), а это ызываетъ по двигательному пути (*чв*) установку глаза (*ЧД*). Въ соотвѣтствіи съ точностью этого движенія мы получаемъ на пути (*Ч—чв*) зрительный образъ большей или мень-шей отчетливости и ясности. Если этотъ образъ не удовлетворяетъ насъ по сравненію съ дѣйствительнымъ или мысленнымъ прообразомъ, то изъ мозга (изъ участка *Гл* на рис. 2) посылается новый импульсъ, за-ставляющій улучшить установку зрительнаго аппарата и новое возбу-ждение посылается (черезъ *дд—дв*) къ мышцамъ, завѣдующимъ движе-ніемъ глаза и къ мышцамъ аккомодационнаго аппарата. Если же, однако, достигнута лучшая установка глаза, то зрительный образъ становится болѣе совершеннымъ. Воспріятіе совершенствуется, слѣдовательно, бла-годаря установкѣ органа, впечатлѣніе выигрываетъ въ отчетливости благодаря внѣшнему выраженію.

Изъ этого вытекаетъ, что за впечатлѣніемъ должно слѣдовать соотвѣтствующее выраженіе въ видѣ установки органовъ чувствъ. На-блюденіе и изображеніе, слѣдующее другъ за другомъ должны, какъ бы двигаясь по спирали, достигать все большаго совершенства; срав-нивая каждый разъ составленный нами образъ съ имѣющимся ориги-наломъ, мы непрерывно поднимаемся на высшія ступени продук-тивности.

Дадимъ кому нибудь нѣсколько разъ подрядъ, каждый разъ въ продолженіе нѣкоторой доли секунды разсматривать сложную геометри-ческую фигуру. Послѣ перваго и втораго раза въ памяти не удержится ничего или очень мало. Однако, со временемъ испытуемый сможетъ вос-произвести эту фигуру. Подобные же эксперименты можно производить въ области тоновъ. Мы слышимъ какой нибудь звукъ и подозреваемъ въ немъ обертоны. Повторяя звукъ и вслушиваясь въ него, мы, нако-нецъ, начинаемъ отчетливо воспринимать этотъ обертонъ. Это явленіе объясняется слѣдующимъ образомъ: впечатлѣніе вызываетъ въ нашей памяти сходный образъ, который мы сравниваемъ съ воспріятіемъ. Пу-темъ непрерывнаго сравненія образъ, сохраняемый въ памяти, стано-вится все болѣе и болѣе совершеннымъ, что въ свою очередь дѣлаетъ возможной болѣе совершенную установку органовъ чувствъ. Внѣшнему чувственному приспособленію предшествуетъ слѣдовательно внутреннее, духовное; съ другой стороны надлежащая у с т а н о в к а органовъ чувствъ отражается на воспріятіи и на представленіяхъ и ихъ срав-ниваніи, а слѣдовательно оказываетъ плодотворное вліяніе на умствен-ную п е р е р а б о т к у. Воздѣйствія внѣшней среды и отвѣтныя реакціи организма вступаютъ, слѣдовательно, во взаимоотношеніе такимъ обра-зомъ, что отдѣльныя реакціи, переходя одна въ другую и возвращаясь какъ бы по спирали къ своему исходному пункту, даютъ въ резуль-татѣ все болѣе и болѣе совершенныя воспріятія. Этотъ процессъ совер-шается при всѣхъ реакціяхъ, слѣдовательно, при всякой человѣческой дѣятельности, поскольку мы имѣемъ тутъ повтореніе и сравниваніе съ

ранѣ составленнымъ прообразомъ. При этомъ вовсе не нужно, чтобы, повторенія слѣдовали непосредственно другъ за другомъ; наоборотъ—обыкновенно они бываютъ раздѣлены большими или меньшими промежутками времени.

Съ педагогической стороны важно отмѣтить слѣдующее: каждый органъ чувствъ порождаетъ благодаря своимъ движеніямъ—обычно почти не замѣчаемая—ощущенія движенія; поэтому въ воспріятіяхъ зрительныхъ, слуховыхъ, обонятельныхъ вкусовыхъ и осязательныхъ содержится, какъ одинъ изъ элементовъ, ощущение движенія. Дѣло въ томъ, что каждое движеніе возбуждаетъ при посредствѣ особыхъ органовъ осязанія (*O* на рис. 1) въ кожѣ, въ мышцахъ, въ связкахъ и суставахъ органовъ (*D—U*) осязательные нервы (*кн*), которые можно назвать кинѣстетическими, такъ что параллельно кинѣстетическимъ ощущеніямъ возникаютъ фізіологическіе процессы въ моторныхъ поляхъ мозга (*од* на рис. 1 и двигательное поле на рис. 2) Исправленная установка органовъ чувствъ вліяетъ на сенсорные процессы и на сенсорныя, т. е. недвигательныя представленія и обратно. Такимъ образомъ возникаетъ спирально развивающееся взаимодействие между сенсорными и двигательными процессами и представленіями. Чтобы избѣжать недоразумѣній, мы усиленно подчеркиваемъ, что психическія состоянія и измѣненія, связанные съ процессами въ психомоторныхъ центрахъ и моторныхъ нервныхъ путяхъ, мы называемъ моторными, не желая, однако, этимъ сказать, что процессы въ чувствительной и двигательной частяхъ нервной системы отличаются другъ отъ друга по своей природѣ. Слѣды или диспозиціи, которые остаются въ моторныхъ участкахъ коры большого мозга какъ результаты движеній, образуютъ фізіологическую основу представленій движенія въ нашемъ смыслѣ (срв. рис. 2). Отъ нихъ исходятъ импульсы къ движеніямъ—иннервація; вмѣстѣ съ ними исчезаютъ—при пораженіяхъ мозга и мозговыхъ ударахъ—память по отношенію къ движеніямъ, которыя вслѣдствіе этого уже не могутъ выполняться. Ощущенія движенія суть осязательныя ощущенія и могутъ какъ моторныя ощущенія быть противопоставлены сенсорнымъ ощущеніямъ въ тѣсномъ смыслѣ. Къ комплексу представленія движенія мы изъ педагогическихъ соображеній присоединяемъ возникающій при нѣкоторыхъ движеніяхъ зрительный обзоръ послѣдняго. Такъ какъ педагогика не занималась до сихъ поръ моторными представленіями (требованіе принципіальнаго использованія ихъ въ педагогическомъ смыслѣ было выдвинуто авторомъ въ 1892 году въ статьѣ «*Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts*») и такъ какъ далѣе психологія движенія играетъ большую роль въ воспитаніи посредствомъ дѣйствій, то я отсылаю читателя къ моей «Экспериментальной дидактикѣ», гдѣ этотъ вопросъ разобранъ съ надлежащей полнотой.

Въ существованіи ощущеній движенія можно легко убѣдиться напр. складывая губы трубкой, «втягивая животъ», сближая не особенно быстро суставы пальца, руки, ноги, ступни до ихъ полного соприкосновенія. То обстоятельство, что представленія движеній подобно другимъ представленіямъ обыкновенно незамѣтно принимаютъ участіе въ психическихъ процессахъ, выполняя такимъ образомъ свое назна-

ченіе, язляется для насъ весьма выгоднымъ. Для быстроты и увѣренности движеній было бы большою помѣхой, если бы намъ приходилось каждый разъ сознательно и съ трудомъ репродуцировать необходимыя моторныя представленія. «Ибо — пишетъ Вундтъ — будучи разсматриваемо, какъ феноменъ сознанія это внутреннее дѣйствіе состоитъ исключительно въ апперцепціи, въ проясненіи для насъ даннаго моторнаго представленія» (Physiolog. Psychol. III S. 307) и далѣе: «чѣмъ болѣе первоначальнымъ является данное состояніе сознанія, тѣмъ неразрывнѣе связана апперцепція представленія движенія съ самымъ движеніемъ». Это въ особенности имѣетъ мѣсто у первобытныхъ людей, а также у дѣтей съ которыми вѣдь и имѣетъ дѣло педагогика, — живое представленіе движенія переходитъ обыкновенно въ самое движеніе. Къ тому же нужно имѣть въ виду, что обученіе и воспитаніе часто направлены на дѣйствія, при которыхъ непосредственное представленіе цѣли есть въ то же время представленіе движенія. Таковы большинство навыковъ и многія другія дѣйствія, выполняемыя въ первый разъ.

Реакціи, гдѣ за внѣшнимъ чувственнымъ воспріятіемъ слѣдуетъ внѣшнее же чувственное изображеніе, которыя поэтому легко наблюдать на другихъ людяхъ и которыя мы называемъ чувственными реакціями, переходятъ мало по малу съ ходомъ умственного развитія въ реакціи, которыя при наблюденіи надъ посторонними протекають для насъ менѣе замѣтно и которыя мы назовемъ умственными реакціями; въ этомъ случаѣ за внутреннимъ умственнымъ воспріятіемъ слѣдуетъ внутреннее умственное выраженіе. Это значитъ, что въ случаѣ умственныхъ реакцій внѣшнія мышечныя движенія ограничиваются минимумомъ, б. м. тѣмъ, который можно наблюдать при напряженномъ вниманіи или въ томъ состояніи, когда человѣкъ, какъ говорится, «ломаетъ себѣ надъ чѣмъ нибудь голову». Теперь мы можемъ охарактеризовать «физическую» и «умственную» работу. Въ основѣ той и другой лежатъ реакціи, поэтому между ними трудно провести границу: вспомнимъ хотя бы о ремесленникѣ въ художественномъ ремеслѣ и о скульпторѣ. Однако, можно сказать слѣдующее: при физической работѣ приводится въ движеніе большое число крупныхъ мускуловъ, наблюденія же и умственная переработка впечатлѣній обыкновенно не представляютъ трудностей; при умственной работѣ, наоборотъ, не движеніе мускуловъ, но какъ разъ наблюденіе и внутренняя переработка впечатлѣній требуютъ наибольшихъ усилій.

5. Основной принципъ дѣйствія съ точки зрѣнія теоріи познанія.

Наше педагогическое требованіе стоитъ также въ полномъ согласіи съ теоріей познанія, которая учитъ, что сознаніе способно не только къ пассивной воспринимающей, но и къ изобразительной, конструктивной дѣятельности. Если многіе педагоги еще до Песталоцци ука-

зывали на значеніе наглядности, то онъ первый изъ нихъ нашелъ, что наглядное представленіе не возникаетъ пассивно, подобно изображенію на фотографической пластинкѣ. Онъ, быть можетъ исходя изъ Канта и Фихте, понялъ формирующее значеніе сознанія, значеніе того элемента, который Кантъ называлъ формами функцій сознанія, Фихте—прообразами того, что должно быть создано, а Шиллеръ — «силой формы» (Formkraft) (ср. стр. 10). Песталоцци не только установилъ азбуку созерцанія, но и всю свою жизнь искалъ «азбуку искусства», навыковъ, изобразительной дѣятельности, но не нашелъ ея. Намъ ее могутъ и должны дать фізіологія и психологія движенія. Практическое, научное, техническое и художественное мышленіе и дѣятельность имѣютъ конструктивную, опредѣляющую, изобразительную, творческую природу и сообразно съ этимъ связаны съ моторными нервными процессами и ощущеніями движенія.

6. Основной принципъ дѣйствія съ практической точки зрѣнія.

Здѣсь нужно указать на то, что отсутствіе изобразительнаго преподаванія и воспитанія путемъ дѣйствія означаетъ собою пренебреженіе всѣхъ тѣхъ способностей, которыя содѣйствуютъ созданію творческаго, самодѣятельнаго и активнаго характера; это тормозитъ фізическое развитіе до нѣкоторой степени вредитъ здоровью, какъ показываетъ приведенная нами (на стр. 7) выше статистика школьныхъ болѣзней; наконецъ, этотъ же недостатокъ является причиной того, что многіе люди, выдвинувшіеся впослѣдствіи на избранномъ ими поприщѣ не обнаруживали успѣховъ въ пассивной школѣ словеснаго обученія и съ отвращеніемъ вспоминаютъ о преподаваніи, которое не шло навстрѣчу ихъ способностямъ и склонностямъ. Вспомнимъ Линнея, Гауса, Либиха, Дарвина, Гельмгольца, Фроммеля, Гергарда Гауптмана и другихъ. Шеррингтонъ собралъ недавно свѣдѣнія о нѣсколькихъ тысячахъ лицъ и не нашелъ никакого соотвѣтствія между школьными успѣхами и проявленными впослѣдствіи въ жизни умомъ, ловкостью и дѣятельностью. Школа и жизнь находятся, слѣдовательно, въ нѣкоторомъ противорѣчьи другъ къ другу, и именно потому, что въ преподаваніи слишкомъ мало жизни, активной дѣятельности и дѣйствія. Школа дѣйствія хочетъ создать для ребенка просторъ, гдѣ бы онъ могъ жить и всесторонне реагировать на окружающее; она хочетъ превратить школу въ общину, создать для ребенка природную и социальную среду. Изъ всего этого видно, что намъ необходимо моторное воспитаніе, педагогика дѣйствія. Пассивно-воспринимающее обученіе должно быть замѣнено наблюдательно-изобразительнымъ, словесная школа,—школой дѣйствія.

7. Содержаніе основного педагогическаго принципа дѣйствія.

Въ высшей степени важнымъ педагогическимъ событіемъ, равносильнымъ плодотворному преобразованію воспитанія и преподаванія явилось бы съ нашей точки зрѣнія широкое и послѣдовательное проведеніе въ жизнь всѣми учителями и воспитателями слѣдующихъ положеній:

1. Воспитанникъ есть членъ окружающей его жизненной среды, которая на него воздѣйствуетъ и на которую онъ самъ реагируетъ съ цѣлью достичь чувственныхъ или духовныхъ выгодъ и избѣжать матеріальнаго или духовнаго вреда.

2. Врожденные рефлексъ реакціи, и инстинкты, которые проявляются въ играхъ ребенка, въ этомъ естественномъ и успѣшномъ самообученіи, должны стать основой и исходнымъ пунктомъ всего воспитанія. Это біологическая сторона воспитанія.

3. Воспитаніе должно, такимъ образомъ, воздѣйствовать на врожденные и пріобрѣтенныя реакціи, чтобы онѣ пришли въ соотвѣтствіе съ нормами логики, эстетики, этики и религіи. Это соціологическая сторона воспитанія. Развитие есть процессъ реакцій и ихъ органовъ. Воспитаніе есть поэтому развитіе, руководимое сообразно требованіямъ общежитія или культуры.

4. Задачей воспитателя является прежде всего изученіе врожденныхъ и пріобрѣтенныхъ реакцій питомца, ибо отъ нихъ прежде всего зависитъ кругъ представленій и идей. Въ качествѣ реакцій должны разсматриваться: рефлексъ, инстинкты, произвольныя и автоматическія дѣйствія, привычки и навыки, возникающіе путемъ упражненія изъ волевыхъ дѣйствій. Реакціи, если разобраться въ нихъ вполне отчетливо, состоятъ изъ раздраженія и движенія, изъ впечатлѣнія и внѣшняго выраженія; въ случаѣ рефлекса эти два момента слѣдуютъ непосредственно другъ за другомъ; въ случаѣ инстинктивнаго дѣйствія ихъ связываетъ лишь одно единственное представленіе; наконецъ, въ случаѣ произвольнаго дѣйствія соединительнымъ звеномъ являются два или нѣсколько представленій, между которыми происходитъ выборъ, долженствующій обезнечить достиженіе задуманной цѣли; въ случаѣ автоматическихъ дѣйствій, привычекъ и навыковъ эти промежуточные элементы снова устраняются. Воспитаніе воли и активности будетъ успѣшнымъ лишь въ томъ случаѣ, если его исходной точкой мы изберемъ врожденные реакціи, инстинкты. Отъ инстинктовъ зависитъ прежде всего кругъ представленій, интересъ и воля. Слѣдовательно не представленія, но инстинкты являются фундаментомъ для воспитанія интереса, чувства и воли. Точно также для Вундта дѣйствія являются только заключительными моментами чувствъ и аффектовъ, стремящихся къ моторной реакціи.

На основаніи вышеуказанныхъ фактовъ біологіи анатоміи и фізіологіи, психологіи, теоріи познанія и школьной гігіены мы приходимъ къ основному педагогическому принципу дѣйствія:

Питомецъ есть членъ окружающей его жизненной среды, вліяніе которой онъ на себѣ испытываетъ и на которую онъ въ свою очередь реагируетъ; основу всего воспитанія должны поэтому составлять врожденные и пріобрѣтенныя реакціи. Впечатлѣнія, воспринятыя и обработанныя сообразно нормамъ логики, эстетики, этики и религіозной науки, должны поэтому во всѣхъ областяхъ и на всѣхъ степеняхъ воспитанія допол-

няться внѣшнимъ выраженіемъ. Последнее въ свою очередь позволяетъ достигать все большаго совершенства въ наблюденіи и переработкѣ, поскольку внѣшнее изображеніе сравнивается каждый разъ съ чувственнымъ или духовнымъ прообразомъ, представленіемъ цѣли, и сизнова повторяется.

Изображеніе есть третья стадія основного біологическаго процесса, которая слѣдуетъ за среднимъ членомъ—духовной переработкой и, являясь осуществленіемъ извѣстнаго представленія цѣли, вліяетъ на начальную стадію—на наблюденіе; она охватываетъ собой всякое созданіе образовъ и формъ, всякое конструированіе и творчество, всякую практическую созидательную дѣятельность, наконецъ поведеніе дома, въ школѣ и въ жизни. Этотъ моментъ долженъ войти въ воспитаніе и преподаваніе въ видѣ: лѣпки изъ песка, пластилина, глины и другихъ матеріаловъ, въ видѣ производства опытовъ по естественной исторіи, физикѣ, химіи и географіи, въ видѣ ухода за растеніями и животными, рисованія—проэкціоннаго и перспективнаго, писанья красками, въ видѣ практическихъ задачъ по ариѳметикѣ и геометріи, въ формѣ словеснаго изложенія, пѣнія и музыки, игръ, танцевъ, гимнастики, спорта, въ видѣ дѣятельности питомца въ семьѣ, въ товарищеской средѣ, въ классѣ, организованномъ въ видѣ трудового сообщества, въ политическихъ и религіозныхъ отечественныхъ организаціяхъ. Каждая реакція—будь то морганье глазомъ, отвѣтъ на ударъ, отвѣтъ на вопросъ или рѣшеніе математической задачи,—имѣетъ въ виду одну цѣль: наиболѣе выгодное приспособленіе къ внѣшнимъ обстоятельствамъ. Въ центрѣ сознательной реакціи стоитъ представленіе цѣли, прообразъ результатовъ нашей дѣятельности. Внѣшнее выраженіе есть, слѣдовательно, сознательное преднамѣренное приспособленіе къ даннымъ обстоятельствамъ. „Приспособленіе“ не слѣдуетъ, однако, понимать въ дарвинистическомъ смыслѣ. Мы имѣемъ здѣсь дѣло не съ пассивнымъ, но съ активнымъ приспособленіемъ. Человѣкъ, слѣдуя основному педагогическому принципу, можетъ цѣлесообразно приспособлять свою изобразительную дѣятельность, вліять въ смыслѣ совершенствованія на свою душу и тѣло и на окружающій міръ. Ибо для души и тѣла имѣетъ силу слѣдующее положеніе: функціи и ихъ органы совершенствуются взаимно и человекъ, приспособляясь цѣлесообразно къ обстоятельствамъ, становится господиномъ окружающаго міра и всего творенія.

8. Воспріятіе, переработка и изображеніе какъ части, одной общей реакціи.

а) Значительность этого факта.

Въ высшей степени важно и съ теоретической и съ практической стороны постоянно имѣть въ виду, что въ сложныхъ реакціяхъ воспріятіе, переработка и изображеніе выступаютъ какъ частичныя реакціи,

обладающія относительной самостоятельностью и поэтому могут быть раздѣлены во времени, что не мѣшаетъ имъ представлять единое цѣлое съ психологической и фізіологической точки зрѣнія. Что впечатлѣніе и внѣшнее выраженіе тѣсно связаны другъ съ другомъ показываютъ намъ не только рефлексы, но и всѣ психическія реакціи отъ примитивно-чувственныхъ до реакцій высшаго духовнаго порядка. Однако, во всѣхъ сложныхъ, во всѣхъ волевыхъ реакціяхъ наблюденіе, переработка и изображеніе въ свою очередь представляютъ изъ себя реакціи и даже комплексъ реакцій. Такимъ образомъ, воспріятіе, переработка и выраженіе получаютъ извѣстную самостоятельность. Въ этомъ случаѣ отдѣльный членъ общей реакціи можетъ столь сильно выдвинуться на первый планъ, что его связь съ цѣлымъ будетъ потеряна изъ виду, что и дѣлалось до сихъ поръ педагогами. Далѣе слѣдуетъ обратить вниманіе на то, что при различномъ **матеріалѣ преподаванія** и въ зависимости отъ личной **природы учениковъ и учителей** можетъ выступать на первый планъ то одинъ, то другой членъ общей реакціи и наконецъ, что отдѣльные члены нерѣдко могутъ **далеко отстоять во времени** другъ отъ друга. Для детальнаго теоретическаго разсмотрѣнія рекомендуется изслѣдовать каждую изъ трехъ фазъ психической реакціи отдѣльно. Исходя изъ этихъ основаній мы приступаемъ къ разсмотрѣнію единства впечатлѣнія и выраженія, поскольку оно наблюдается отдѣльно въ процессахъ воспріятія, духовной переработки (мышленія и чувствованія) и изображенія. Мы покажемъ, что каждый актъ воспріятія, переработки и изображенія образуетъ собой болѣе или менѣе простую реакцію въ предѣлахъ сложной общей реакціи ¹⁾.

б) Единство впечатлѣнія и выраженія при воспріятіи.

Наблюденіе учитъ насъ, что за чувственными впечатлѣніями обычно слѣдуютъ движенія, хотя бы и ограничивающіяся органами чувства и ихъ отдѣльными частями. Такъ приводятся въ движеніе: 1. при **вкусовыхъ** воспріятіяхъ, главнымъ образомъ, мышцы языка, при **обонятельныхъ**—мышцы носа и дыхательныхъ органовъ, при **осязаніи**—мышцы руки, кисти, пальцевъ, губъ и т. д., при **слуховыхъ** впечатлѣніяхъ—мышца, напрягающая барабанную перепонку, при **зрительныхъ** воспріятіяхъ внѣшнія мышцы глаза, мышцы глазного вѣка; 2. Мышцы, которыя вызываютъ движеніе и опредѣляютъ положеніе головы, верхней части тѣла или всего тѣла, поскольку чувственные впечатлѣнія воспринимаются съ напряженіемъ вниманія. Ощущенія каждаго изъ органовъ чувствъ ведутъ, слѣдовательно, къ движеніямъ.

¹⁾ Г. Штернъ, къ сожалѣнію, упустилъ изъ вниманія эту точку зрѣнія, содержащуюся также въ „Экспериментальной дидактикѣ“, и благодаря этому онъ высказалъ въ своей рецензіи положенія, дающія невѣрные представленія о книгѣ (Deutsche Schule 1911 4 Heft. S. 234 ff.)

Чтобы побудить замкнутого по характеру ребенка къ какому бы то ни было выраженію, достаточно показать ему новый предметъ, или дать новое слуховое впечатлѣніе. Мы можемъ развязать языкъ самому робкому, самому нелюдимому изъ новичковъ, если напр. принесемъ въ классъ какое нибудь живое животное. Впечатлѣніе ведетъ также обычно къ словесному выраженію. Безчисленную массу доказательствъ единства впечатлѣнія и выраженія въ области воспріятія доставляютъ явленія подражанія и внушенія какъ въ жизни дѣтей, такъ и въ жизни взрослыхъ—напр. моды, самыя нелѣпыя моды, вкусъ, «общественное мнѣніе», духъ времени, и т. п.; немало этихъ примѣровъ можетъ дать и педагогика.

Всѣ родители и учителя, внимательно наблюдавшіе дѣтей, находятъ, что дѣти показываютъ себя совсѣмъ въ иномъ свѣтѣ, ведутъ себя совсѣмъ иначе, когда они собраны въ большемъ числѣ. В и д ѣ чужой силы вызываетъ собственную силу и укрѣпляетъ ее. Если ребенокъ остается одинокимъ, то ему не достаетъ суггестивнаго импульса, исходящаго изъ наблюденія другихъ дѣтей, которыхъ онъ стремится превзойти. Хорошія и плохія качества окружающихъ раздуваютъ имѣющіяся искры въ пламя. Если отецъ вздумаетъ изучать игры и поведеніе своего ребенка, то онъ найдетъ въ немъ отраженіе самого себя, своихъ манеръ, своего языка, своихъ взглядовъ, а также черты товарищей ребенка по играмъ и по школѣ, будь онѣ хороши, плохи, прекрасны или отвратительны. Впечатлѣніе, воспріятіе, или наблюденіе ведетъ къ выраженію.

Бинэ и Фэрэ нашли, что давленіе, производимое испытуемымъ лицомъ на динамометръ было менѣе значительнымъ при требованіи: „жмите изо всѣхъ силъ!“, чѣмъ когда экспериментаторъ, продѣлывая это самъ, говорилъ просто; „дѣлайте то же, что я“. (Гюйо). У невропатическихъ особъ видъ движенія вызываетъ само движеніе (Фэрэ). Мы видимъ отсюда, что успѣхъ внушенія зависитъ не только отъ авторитета, вѣры въ личность, послушанія, не только отъ симпатіи, определенности и увѣренности рѣчи, отъ голоса и жестовъ, но въ особенности отъ самого дѣйствія, продѣланнаго передъ лицомъ, подвергающимся внушенію,

Если внушить такому невропатическому субъекту, что у него не дѣйствуетъ правая рука, онъ не въ состояніи будетъ ею пошевелить. Могутъ быть внушены не только увѣренность и способности, но и сомнѣніе и безсиліе, не только импульсы, но и задерживающіе моменты (подробнѣе см. главу «Педагогическое внушеніе» въ „Экспериментальной дидактикѣ“).

Большое теоретическое и практическое значеніе имѣетъ тотъ мало оцѣниваемый педагогами фактъ, что во время выраженія, въ самомъ несущемъ эту функцію органѣ зарождаются новыя впечатлѣнія, которыя, какъ это показываетъ психологическій анализъ обученія письму („Экспериментальная дидактика“ 513 и сл.) контролируютъ наши воспріятія и побуждаютъ къ ихъ улучшенію. Желаніе дѣйствовать и мысленное воображаемое дѣйствіе не соотвѣтствуютъ, такимъ образомъ, реальному дѣйствію.

Съ нашими выводами вполне согласуется ученіе Экснера, по которому одного серьезно принятаго волевого рѣшенія не достаточно для правильнаго выполненія движенія. Для производства дѣйствія необходима но большей части незамѣтная помощь чувственныхъ впечатлѣній, какъ это показываетъ слѣдующій примѣръ (случай Штрюмпеля; Экснеръ, 131 и сл.). Одинъ рабочій получилъ поврежденіе верхней части спинного мозга. По выздоровленіи у него возстановилась сила и способность къ дѣятельности всѣхъ мускуловъ, однако, отсутствовали ощущенія движенія и касанія въ предплечья и кисти правой руки. Поэтому съ закрытыми глазами, онъ могъ лишь весьма несовершенно указывать пальцемъ, складывать пальцы для присяги и т. п. Это доказываетъ, что ощущенія движенія играютъ большую роль при выполненіи движенія. Онѣ даютъ раздраженія и воспріятія, необходимыя для того, чтобы мы могли продолжать движеніе въ извѣстномъ порядкѣ. Мы изобразили въ нашей схемѣ (рис. 1) это важное отраженное дѣйствіе, особымъ путемъ *кн*. Онъ могъ нѣсколько лучше производить движенія кистью руки, если при этомъ слѣдилъ за пальцами глазами. Этотъ случай и другіе примѣры показываютъ намъ, что ощущенія движенія въ широкомъ смыслѣ, обрабатываемыя незамѣтно вниманіемъ, необходимы для точнаго выполненія движенія. Поэтому „дѣйствіе въ мысляхъ“, о которомъ говорятъ многіе педагоги, можетъ болѣе мѣшать, чѣмъ способствовать воспитанію активности. Оно легко приводитъ къ самообману и къ тому, что Песталоцци называлъ „пустой болтовней“.

в) Единство впечатлѣнія и выраженія при мышленіи и чувствованіи.

Возобновленіе или репродукцію воспріятій называютъ представленіями. Такія представленія, которыя порождены живыми, ясными, отчетливыми воспріятіями и готовы для выраженія вовнѣ, мы называемъ наглядными. Съ того времени какъ мы перестали разсматривать представленія и ощущенія, какъ два различныхъ по природѣ своей состоянія, какъ фотографію и оргиналъ, но мыслимъ представленіе какъ процессъ оживленія сенсорныхъ и моторныхъ элементовъ первоначальнаго воспріятія, мы должны сказать: въ каждомъ чувственномъ впечатлѣніи содержатся ощущенія движенія, слѣдовательно, въ каждомъ представленіи содержатся представленія движенія.

Представимъ себѣ достаточно живо и отчетливо большой кругъ или высокую башню и мы замѣтимъ, что въ большинствѣ случаевъ это выходитъ у насъ соотвѣтствующее движеніе глазъ или позовъ къ такому движенію. Представленія движенія, скрывающіяся въ представленіи круга или башни могутъ, такимъ образомъ, легко перейти въ дѣйствительныя движенія. Подобныя же процессы можно наблюдать при психологическихъ экспериментахъ въ случаѣ, такъ наз., преждевременныхъ реакцій. На поданный знакъ испытуемое лицо должно отвѣтить, нажавъ кнопку электрическаго звонка, сказавъ опредѣленное слово и т. д.

И вотъ тутъ случается, что отвѣтъ слѣдуетъ раньше того чѣмъ поданъ былъ знакъ; живое представленіе произвольно переходитъ въ движеніе (Вундтъ II, 309). Что чтеніе мыслей есть чтеніе движеній, соотвѣтствующихъ мыслямъ показываютъ слѣдующіе примѣры: на одномъ представленіи чтенія мыслей чтець мыслей ошибся и выполнилъ другое дѣйствіе вмѣсто задуманнаго. Когда это выяснилось, то человѣкъ, мысли котораго должны были отгадываться, воскликнулъ — «это я ошибся, и позабылъ дѣйствіе, которое было условлено и думалъ о другихъ вещахъ» (Жанэ 371). На одномъ представленіи Кумберланда, на которомъ я присутствовалъ, одно лицо представило себѣ лебедя; ясновидящій нарисовалъ его на доскѣ и при томъ, какъ говорилъ задумавшій, въ томъ порядкѣ, въ которомъ онъ представлялъ себѣ части тѣла лебедя. Подъ конецъ испытуемый вспомнилъ глазъ птицы и онъ тотчасъ же былъ пририсованъ чтецомъ мыслей.

Люди падаютъ въ пропасть благодаря слишкомъ живому и сопровождаемому страхомъ представленію паденія. Другіе наносятъ себѣ порѣзы бритвой только благодаря страху порѣзаться. Люди, которые учатся кататься на велосипедѣ наѣзжаютъ какъ разъ на тѣхъ лицъ, на которыхъ они опасались наѣхать. Живое представленіе движенія переходитъ въ этихъ случаяхъ въ движеніе. Передача мыслей языкомъ звуковъ и жестовъ есть передача путемъ соотвѣтствующихъ движеній. Многія лица скорѣе всего рассказываютъ именно то, что въ ихъ собственномъ интересѣ слѣдовало бы держать въ тайнѣ. Когда газеты сообщаютъ о преступленіяхъ и скандальныхъ процессахъ, то у нѣкоторыхъ людей они вызываютъ столь интенсивныя представленія, что послѣднія переходятъ въ дѣйствія. Такое же вліяніе оказываютъ извѣстные продукты бульварной дѣтской литературы, о чемъ мы достаточно хорошо знаемъ изъ газетъ. Примѣромъ можетъ послужить слѣдующая газетная выдержка (1911 г.): «Ольмюцъ, 27 февраля въ со-сѣднемъ мѣстечкѣ повѣсился два ученика народной школы изъ страха быть наказанными за лакомство. При нихъ найденъ уголовный романъ, обложка котораго изображаетъ двухъ повѣсившихся мальчиковъ».

Что репродуцированныя воспріятія, т. е. представленія, стремятся перейти въ дѣйствія или на самомъ дѣлѣ достигаютъ того, намъ показываютъ наблюденія надъ лошадыю господина фонъ-Остена, — знаменитымъ «умнымъ Гансомъ», произведенныя психологомъ Пфунгстомъ. Эта лошадь выучилась распознавать мельчайшія выразительныя движенія, въ особенности движенія головы у лица задающаго вопросъ и реагировать на нихъ соотвѣтствующимъ образомъ. При легкомъ наклоненіи головы напр. лошадь начинала выстукивать (считать) при поднятіи же головы останавливалась. Что выразительныя движенія человѣка, ставящаго вопросъ, играли главную роль въ успѣхахъ умнаго Ганса, Пфунгстъ неоспоримо доказываетъ слѣдующими опытами:

1. Лошадь не могла отвѣчать, если она не видѣла человѣка, задающаго вопросъ, или если тотъ самъ не зналъ отвѣта и, слѣдовательно, не производилъ выражающихъ движеній или, наконецъ, если задающій вопросы человѣкъ подавлялъ эти движенія.

2. Въ цѣломъ рядѣ психологическихъ экспериментовъ Пфунгсту

удалось разыграть роль умнаго Ганса, т. е. давать правильный отвѣтъ, основываясь лишь на минимальныхъ движеніяхъ лица ставящаго вопросъ, при чемъ задача не говорила, но испытываемому лишь предлагалось сосредоточить на ней все вниманіе. Движенія головы испытываемаго лица регистрировались графическимъ способомъ и полученная кривая давала наглядную картину степени внимательности. Движенія головы были въ среднемъ величиной въ 1 миллим. Можно предположить, что сѣтчатая оболочка лошади построена такимъ образомъ, что она отчетливѣе, чѣмъ у человѣка, воспринимаетъ мельчайшія движенія. Итакъ, экспериментальнымъ путемъ доказано, что мышленіе и представленія, не сопровождающіяся рѣчью, ведутъ къ выразительныхъ движеніямъ.

Моторные процессы играютъ, однако, роль не только въ случаѣ конкретныхъ, но также въ случаѣ абстрактныхъ представленій, въ случаѣ мышленія понятіями. Понятіе человѣкъ, собака и т. д. стремится въ представленіи принять конкретную форму, перейти въ представленіе опредѣленнаго человѣка или собаки, опредѣленнаго вида, величины, окраски. Чѣмъ, однако, абстрактнѣе понятіе, тѣмъ болѣе отступаетъ на задній планъ конкретный образъ, и, наконецъ, нами удерживается вполне отчетливо лишь его обозначеніе—слово.

Теперь мы знаемъ, что всѣ движенія, всѣ зрительныя и слуховыя впечатлѣнія и впѣчатлѣнія отъ словъ содержатъ въ себѣ ощущенія движенія. Слова поэтому, какъ бы ихъ ни представлять, всегда содержатъ въ себѣ моторные элементы; ихъ мы находимъ и въ абстрактныхъ понятіяхъ, которыя замѣщаются, главнымъ образомъ, словами.

То обстоятельство, что моторные элементы въ представленіяхъ абстрактныхъ понятій выражены весьма слабо и лишены живости, объясняетъ намъ, почему абстрактное мышленіе столь трудно, утомительно и для нѣкоторыхъ людей вовсе невозможно (Рибо). Живость ощущеній и представленій, необходимая для мышленія и въ особенности для комбинирующаго мышленія художника, скульптора, поэта, изслѣдователя, ремесленника да и для каждаго человѣка въ обыденной жизни, недостаточно оцѣнивалась до сихъ поръ психологами. Еще менѣе, однако, признавалось громадное значеніе этихъ свойствъ ощущенія и представленія со стороны педагоговъ. Поэтому съ педагогической точки зрѣнія важно подчеркнуть, что живость ощущеній и представленій обуславливается содержащимися незамѣченными ощущеніями и представленіями движенія.

Наши разсужденія ставятъ предъ педагогами вопросъ: не существуетъ ли взаимодѣйствія между ощущеніемъ и представленіемъ съ одной стороны, и готовностью къ выраженію, а также движеніемъ съ другой, и каково это взаимодѣйствіе? Достаточно лишь поставить этотъ вопросъ, что бы всякій увидѣлъ, какое онъ имѣетъ громадное педагогическое значеніе.

Въ послѣднее время французскіе изслѣдователи и въ особенности Фэрэ изучили этотъ вопросъ съ психологической точки зрѣнія при помощи динамометра и плетисмографа; ихъ натолкнуло на эти изслѣдованія наблюденіе естествоиспытателей, по которому мускульная сила дикарей при сравненіи оказывается меньшей, чѣмъ у людей культур-

ныхъ (Фэрэ 4). Исслѣдованія показали, что моментальное напряженіе силъ художника и человѣка умственного труда можетъ быть большимъ, чѣмъ у рабочаго занятаго физическимъ трудомъ, и у интеллигентной женщины оно больше, чѣмъ у менѣе интеллигентной, и что вообще моментальная энергія стоитъ въ связи съ привычкой къ умственной дѣятельности (5). Исходя изъ нашего изложенія роли моторныхъ элементовъ въ ощущеніяхъ и представленіяхъ, мы ставимъ съ педагогической точки зрѣнія слѣдующій вопросъ: какое вліяніе оказываютъ ощущенія и представленія на протекающіе одновременно моторные процессы на силу и движенія? и стремимся отвѣтить на этотъ вопросъ съ помощью экспериментальныхъ изслѣдованій Фэрэ: *Sensation et Mouvement*. Изъ его опытовъ мы выбираемъ слѣдующіе:

1. Одна невропатическая особа при одномъ лишь видѣ движенія, напр. сгибанія руки ощущаетъ черезъ нѣсколько минутъ движеніе собственной руки, а вслѣдъ за тѣмъ ея рука сама начинаетъ производить движеніе. Всѣмъ извѣстно, что если неоднократно повторить передъ ребенкомъ какое нибудь простое движеніе, напр. подыманіе руки, сжиманіе пальцевъ и т. п., то ребенокъ начинаетъ производить тѣ же самыя движенія. Прежде чѣмъ это движеніе началось, сила возрастаетъ на треть или на половину, и объемъ руки увеличивается благодаря повившемуся притоку крови. На основаніи этихъ фактовъ Фэрэ заключаетъ, что съ интенсивностью, лучше сказать съ живостью представленія какого либо движенія возрастаетъ энергія, съ которой производится это движеніе. Съ этимъ вполне согласуется слѣдующій фактъ.

2. Энергія движенія здороваго человѣка, дѣйствующаго по данному приказанію выражается динамометрическимъ числомъ отъ 25 до 26, подъ вліяніемъ же напряженнаго вниманія она возрастаетъ до 40. Этому соотвѣтствуетъ общеизвѣстный фактъ, что подъ вліяніемъ вниманія сокращается время реакціи (18).

3. Подъ вліяніемъ умственной работы первоначальная динамометрическая сила руки возрастаетъ при напряженіи вниманія на четверть. Подъемъ энергіи продолжается лишь нѣсколько минутъ послѣ того, какъ прекратилась умственная работа (7).

4. Слуховыя ощущенія вліяютъ на моторные процессы. Чѣмъ больше размѣръ и число колебаній даннаго тона, тѣмъ выше моментальная энергія (36). Веселая музыкальная вещь увеличиваетъ, а печальная уменьшаетъ энергію. Музыка дѣйствуетъ, слѣдовательно, не только благодаря ритму, но и чрезъ отдѣльные тона (40).

5. Красочныя ощущенія увеличиваютъ моментальную силу и притомъ въ соотвѣтствіи со спектральной градаціей, такъ что красный цвѣтъ порождаетъ вдвое больше энергіи, чѣмъ голубой.

6. Видъ движенія увеличиваетъ энергію. Лица, которые не знаютъ, движется или находится въ покоѣ кружащійся окрашенный дискъ, сообщаютъ, что видъ его производитъ впечатлѣніе, отличающееся особой интенсивностью (90), поза и выраженіе лица испытуемаго субъекта мѣняются и принимаютъ, въ концѣ концовъ, выраженіе полного удовлетворенія. Изъ этого слѣдуетъ, что движеніе не только напрягаетъ какой нибудь одинъ мускулъ, но болѣе или менѣе приводитъ въ движеніе

все тѣло; каждый учитель, имѣвшій дѣло съ маленькими дѣтьми, знаетъ, что при письмѣ у нихъ приходятъ въ движеніе почти всѣ мускулы.

7. Обонятельныя и вкусовыя ощущенія вліяютъ точно также на моторные процессы; итакъ, въ общемъ, можно сказать, что пріятныя впечатлѣнія переходятъ въ чувство силы, а непріятныя—въ ощущеніе безсилія (67).

Ощущенія оказываютъ моторное вліяніе не только на органы, которыми производятся движенія, но и на другіе органы тѣла. Еще давно Халлеръ сдѣлалъ наблюденіе, что звукъ барабана усилилъ вытеканіе крови изъ вскрытаго кровеноснаго сосуда. Теперь уже твердо установлено, что органы секретій, кровообращенія и пищеваренія подвержены вліяніямъ со стороны ощущеній все равно сознательныхъ или не осязаемыхъ. Такимъ образомъ, можно сказать вмѣстѣ съ Фэрэ: «Каждое чувственное впечатлѣніе приводитъ въ движеніе весь организмъ» (60). Это вліяніе мѣняется съ возрастомъ, организаціей, здоровьемъ, поломъ и т. д.

Въ главахъ, трактующихъ объ инстинктахъ и выразительныхъ движеніяхъ, показано детально, что особенно обширными, живыми и подчасъ порывистыми бываютъ движенія, связанные съ ощущеніями, воспріятіями и воспоминаніями изъ области инстинктовъ.

На основаніи всѣхъ вышенприведенныхъ фактовъ мы можемъ высказать слѣдующее положеніе, касающееся въ особенности ребенка и потому имѣющее громадное значеніе для воспитательнаго обученія:

Каждое воспріятіе содержитъ въ себѣ ощущенія движенія, повышаетъ энергію, увеличиваетъ интересъ, даетъ импульсъ къ выразительнымъ дѣйствіямъ и не рѣдко въ нихъ переходитъ. Точно также каждое представленіе содержитъ въ себѣ моторный элементъ, сообщающій ему живость; каждое представленіе можетъ перейти въ движеніе и при достаточной интенсивности дѣйствительно въ него переходитъ.

Ясно, что эти факты являются подтвержденіемъ основнаго педагогическаго принципа.

Теперь возникаетъ обратный вопросъ: какое вліяніе оказываютъ движенія на ощущенія и представленія? Наблюдается ли здѣсь обратное взаимодействіе? (ср. рис. 1 и 5). И для рѣшенія этого вопроса мы снова имѣемъ въ распоряженіи наблюденія и изслѣдованія Фэрэ, а также другіе факты. Укажемъ на слѣдующіе.

Многіе люди приводятъ себя въ движеніе, когда имъ нужно концентрировать на чемъ нибудь свои духовныя силы. Мускульная дѣятельность часто увеличиваетъ психическое возбужденіе у чувствительныхъ дѣтей, у взрослыхъ, у душевныхъ больныхъ; лучшее средство противъ этого—спокойное лежаніе въ кровати.

Опыты показываютъ, что у нѣкоторыхъ лицъ можно путемъ внушенія вызвать состояніе «моторной афазіи». Эта неспособность къ рѣчи пропадала, какъ только у испытуемаго приводили въ движеніе правую руку. Такъ какъ представленія движеній, необходимыхъ для рѣчи, и представленія движенія руки локализованы въ сосѣднихъ центрахъ лѣвой

стороны коры большого мозга, то слѣдуетъ предположить, что возбужденіе одного центра распространяется на сосѣдніе и затѣмъ на весь мозгъ, согласно Бэнновскому «Law of Diffusion» (законъ диффузіи) (срв. рис. 3). Пассивныя движенія оказываютъ то же вліяніе, что и активныя.

Извѣстно также наблюденіе, что многіе люди приводятъ въ движеніе руки, если они хотятъ вспомнить позабытое слово. Когда мы читаемъ мысли другого на его лицѣ, то мы незамѣтно подражаемъ его мимикѣ, и тѣмъ пробуждаемъ въ себѣ соответствующія мысли. Если данный субъектъ воспріимчивъ къ такого рода вліянію, то онъ легко можетъ внушить себѣ извѣстныя мысли и чувства.

Наблюденія надъ слабоумными показываютъ намъ, что ихъ движенія производятся безпорядочно, толчками: слабоумнымъ не хватаетъ чувства ритма. Ихъ движенія представляютъ точныя подражанія, безъ измѣненія, безъ приспособленія; измѣненіе и приспособленіе движеній обуславливаетъ, однако, всякое обученіе и умственное развитіе. Поэтому профессоръ Демооръ, главный врачъ въ Ecole d'Enseignement special въ Брюсселѣ съ полнымъ правомъ настаиваетъ на широкомъ примѣненіи движеній при обученіи слабоумныхъ.

Жанэ доказываетъ, что не можетъ быть анестезіи (патологическаго отсутствія памяти) и амнезіи (патологическаго отсутствія чувствительности) безъ того, чтобы не были подавлены или измѣнены соответствующіе моторныя процессы (362, 364).

„Различіе между сенсорнымъ и моторнымъ сознаниемъ,—говоритъ совершенно правильно Бальдвинъ—есть по существу своему различіе логическое: каждое конкретное состояніе сознанія принадлежитъ къ обѣимъ категоріямъ. Каждое ощущеніе излучается во внѣ по направленію къ мускуламъ и этотъ резонансъ воздѣйствуетъ обратно на чувствительный факторъ (425). Экспериментальный психологъ Мюнстербергъ далъ научное обоснованіе этимъ взглядамъ въ своей «теоріи акціи», которую онъ противопоставляетъ Вундтовской теоріи апперцепціи и ассоціаціи (531 и сл.).

И эти факты точно также говорятъ въ пользу правильности и важности основного педагогическаго принципа.

Всѣ живыя воспріятія и представленія содержатъ моторныя элементы, истекающіе отъ употребленія органовъ чувствъ. Всѣ они носятъ двусторонній характеръ: впечатлѣніе — выраженіе. Наглядныя представленія являются комплексами различныхъ сенсорныхъ и моторныхъ элементовъ; поэтому преподаваніе должно направлять дѣятельность органовъ чувствъ ученика такимъ образомъ, чтобы не только сенсорныя, но и моторныя ощущенія отчетливо воспринимались бы и комбинировались бы въ надлежащемъ порядкѣ.

Общеизвѣстенъ и можетъ наблюдаться каждымъ тотъ фактъ, что чувства, сопровождающія воспріятія и представленія, излучаются по направленію къ мускуламъ, переходя въ движенія, называемыя мимикой, жестами и обыкновенно трактуемыя въ учебникахъ психологіи, какъ «выразительныя движенія». Однако, чувства отражаются и вліютъ не только на внѣшніе органы, но и на внутренніе мускулы органовъ дыханія, пищеваренія, сердца и кровеносныхъ сосудовъ вообще и этимъ обуслови-

вають въ хорошую или дурную сторону обмѣнъ веществъ и состояніе здоровья. Слѣдовательно, отношенія педагоговъ и учениковъ нужно оцѣнивать по тому, преобладаютъ ли въ нихъ радость и веселье или страхъ и боязнь. Школа дѣйствія внесетъ въ преподаваніе духъ жизни и общности, она стремится пойти навстрѣчу всему разнообразію реакціи и дать мѣсто всему богатству инстинктовъ. Такимъ образомъ съ жизнью, съ дѣйствіемъ въ школу проникаютъ веселье и здоровье.

Если показать дѣтямъ рядъ картинъ, изображающихъ человѣческія лица, каждое съ особою отчетливой мимикой, то мы сможемъ наблюдать, какъ выраженіе лицъ у дѣтей мѣняется приближаясь къ тому, которое они видятъ на картинѣ. Да и стоитъ самому начать разсматривать картину, изображающую смѣхъ, чтобы почувствовать какъ мускулы лица перемѣняютъ свое мѣсто и напрягаются, вызывая состояніе смѣха. Мы должны поэтому предположить, что выразительныя движенія въ состояніи пробудить и усилить соотвѣтствующія имъ чувства. Особенно отчетливо это отношеніе проявляется въ гипнотическомъ состояніи каталепсіи и въ экспериментальныхъ изслѣдованіяхъ, производимыхъ Р. Шульце надъ цѣлыми школьными классами. По ученію психологовъ Липпса, Грооса и др., эти движенія играютъ важную роль, при «вчувствованіи» (*Einfühlung*) и при эстетическомъ наслажденіи. Гроосъ видитъ въ способности къ моторнымъ переживаніямъ одно изъ условій эстетическаго наслажденія («*Der aesthetische Genuss*» Giessen 1902. Подробнѣе см. «Экспериментальная дидактика». стр. 537—554).

г) Единство впечатлѣнія и выраженія при изображеніи.

Лобсіенъ (1903), а за нимъ Штернъ и Вальземанъ производили статистическія изслѣдованія относительно любимыхъ и нелюбимыхъ школьныхъ предметовъ; Штернъ въ народной школѣ, въ женской гимназій и въ женской учительской семинаріи въ Бреславлѣ, а Вальземанъ, въ женской учительской семинаріи въ Шлезвигѣ.

При послѣднихъ изслѣдованіяхъ Лобсіена, распространявшихся на 6248 мальчиковъ и дѣвочекъ въ возрастѣ отъ 9 до 15 лѣтъ, обучавшихся въ народныхъ школахъ города Киля, школьникамъ были розданы листочки, на которыхъ были напечатаны названія учебныхъ предметовъ. Послѣ того какъ листочки эти были прочитаны и дѣти получили краткое наставленіе, имъ была предложена задача поставить рядомъ съ названіемъ нелюбимаго предмета, а рядомъ съ названіемъ самаго любимаго 1, а рядомъ съ тѣми, которые стоятъ на второмъ и третьемъ, мѣстѣ, соотвѣтственно цифры 2 и 3.

Всѣ изслѣдованія единогласно свидѣтельствуютъ, что предметы изобразительно формальнаго преподаванія: гимнастика, рукодѣлье, счетъ, рисованье, письмо пользуются предпочтеніемъ и ни одинъ изъ, такъ называемыхъ главныхъ предметовъ не принадлежитъ къ числу любимыхъ. Относительно результатовъ, отклоняющихся отъ этого наблюденія, слѣ-

дуетъ замѣтить, что излюбленность какого либо предмета также существенно обуславливается методомъ и способомъ преподаванія, далѣе внушеніемъ и практическими соображеніями, которыми въ особенности руководятся старшіе ученики. Согласно нашимъ наблюденіямъ нельзя сомнѣваться въ томъ, что когда основанное на наблюденіи вещественное преподаваніе будетъ выполнено и завершено присоединеніемъ изобразительной дѣятельности, оно много выиграетъ во мнѣніи дѣтей. На чемъ же основывается такая преимущественная любовь къ изобразительной дѣятельности? В. Штернъ отвѣчаетъ «Если за послѣдніе годы часто утверждалось (напр. Лаемъ и др.) что не воспріятіе, схватываніе и внутренняя переработка составляетъ первоначальную форму психическаго существованія, а наоборотъ превращеніе впечатлѣній во внѣшніе моторные процессы, то наша статистика доказываетъ правильность этого утвержденія».

Сотни наблюденій изъ школьной практики доказали мнѣ, что во многихъ случаяхъ, когда мы имѣемъ дѣло съ вполне правильнымъ словеснымъ изложеніемъ, представленія и обработка ихъ могутъ быть несмотря на это недостаточны и ложны; и только художественное, тѣлесное, пантомимическое, драматическое или счетное изображеніе вскрываетъ ошибку, вноситъ поправку, освѣщаетъ непонятное ¹⁾.

Поправки въ черновикахъ ученическихъ сочиненій, въ трактатахъ ученыхъ, въ произведеніяхъ поэтовъ, измѣненія въ наброскахъ художника, въ рукописи композитора, въ проектахъ скульптора показываютъ намъ, что обработка представленій, которой мы удовлетворились бы, не будь надобности во внѣшнемъ выраженіи, оставляла желать многого въ смыслѣ ясности, отчетливости и другихъ свойствъ. Если изображеніе, не представляющее большихъ техническихъ затрудненій, исправляется и улучшается, то это показываетъ, что изобразительная дѣятельность вліяетъ на содержаніе изображаемаго, на духовный прообразъ того, что мы стремимся создать, въ смыслѣ его улучшенія и большаго совершенства.

Высшей ступени совершенства понятія и представленія достигаютъ, слѣдовательно, лишь съ помощью изображенія. Изображеніе въ его внутренней духовно-творческой формѣ вліяетъ, слѣдовательно, на умственную переработку подобно тому, какъ эта послѣдняя вліяетъ на наблюденіе.

Наши изслѣдованія пластическаго искусства у ребенка показали— и это мы можемъ постоянно наблюдать на практикѣ — что первая попытка изобразить какую либо вещь изъ пластилина, также какъ и

¹⁾ Въ высшей степени тяжелой ошибкой является утвержденіе, будто умѣнье изображать предполагаетъ особыя способности не имѣющія ничего общаго съ умственными и что, слѣдовательно, изображеніе „не имѣетъ такого дидактическаго значенія“, какъ духовная обработка (Г. Штернъ). Всѣ наши разсужденія показываютъ, что изображеніе предполагаетъ не болѣе и не менѣе дарованій, чѣмъ наблюденіе и умственная переработка; въ каждой изъ этихъ трехъ дѣятельностей можетъ имѣться особая склонность. Ни одна не можетъ существовать безъ другихъ, всѣ три обладаютъ дидактически одинаковыхъ значеніемъ и всѣ три въ равной мѣрѣ имѣютъ отношеніе къ интеллекту.

всякая другая попытка изображенія, побуждаетъ къ сравненію съ оригиналомъ, воспринятымъ чувствомъ, къ провѣркѣ своихъ впечатлѣній, къ улучшеннымъ наблюденію и переработкѣ и къ дальнѣйшему изображенію; такимъ образомъ, ребенокъ непрерывно побуждается къ тому, чтобы разрабатывать детали и прибавлять новыя. Изображеніе, слѣдовательно, и въ его внѣшней, чувственно-подражательной формѣ вліяетъ на наблюденіе и переработку въ смыслѣ ихъ совершенствованія.

Даже въ томъ случаѣ, когда преподаваніе основано на живыхъ, наглядныхъ представленіяхъ, на собственныхъ наблюденіяхъ, что бываетъ рѣдко, когда представленія переработаны самымъ идсальнымъ образомъ и готовы къ внѣшнему ихъ выраженію, то все же намъ недостаетъ единства и связанности представленій движенія—того высшаго внутренняго синтеза, который необходимъ, если мы должны выполнить внѣшнее изображеніе выражающее или изображающее движеніе.

Въ состояніи абулїи, мускулы сохраняютъ способность сокращаться и автоматическія движенія производятся безпрепятственно; разумъ, чувство и волевое напряженіе имѣются на лицо, однако, конечный членъ дѣйствія—внѣшнее выраженіе отсутствуетъ; нѣкоторые больные понимаютъ сказанныя, написанныя и напечатанныя слова, однако, они вопреки всѣмъ усиліямъ воли не могутъ сами писать; наблюденіе и умственная переработка на лицо, однако, не хватаетъ произвольнаго выраженія. Подобное же извѣстно относительно нѣкоторыхъ другихъ формъ изобразительной дѣятельности. Иногда бываютъ поражены центры движенія въ осязательно-двигательномъ полѣ или соединительные пути между сенсорными и моторными слѣдами. Если отсутствуетъ представленіе движенія—а таковое можетъ быть приобрѣтено только черезъ само движеніе,—то изобразительная дѣятельность немыслима, хотя бы человекъ прилагалъ къ тому всѣ усилія.

По всему можно заключить, что въ мозгу существуютъ опредѣленные пути и центры, которые служатъ различнымъ формамъ изображенія, и эти центры должны быть развиты соотвѣтствующей дѣятельностью. Отсюда вытекаетъ необходимость всесторонняго изобразительно-формальнаго преподаванія.

То же самое доказываетъ а п р а к с і я, патологическое состояніе, при которомъ человекъ разучается у п о т р е б л я т ь предметы и не узнаетъ ихъ, потому что въ его представленіяхъ не достаетъ моторныхъ элементовъ. И эти моторные элементы не приобрѣтаются учениками, если имъ не приходится вступать въ соприкосновеніе съ вещами, обращаться съ ними, изображать ихъ.

Въ послѣднее время мы знаемъ также, что воспитаніе движеній у слабоумныхъ дѣтей оказываетъ благотворное вліяніе на духовное развитіе (срв. стр. 70).

Наконецъ, мы обращаемъ вниманіе на тотъ фактъ, что изобразительная дѣятельность есть реакція, руководимая извѣстной цѣлью, и что она, какъ показываютъ наши разсужденія, вліяетъ совершенствующимъ образомъ на наблюденіе.

Въ полномъ согласіи съ основнымъ педагогическимъ принципомъ на-

ходятся также художественныя стремленія Елизаветы Дунканъ во Франкфуртѣ и Жака-Далькроза въ Женевѣ; ихъ успѣхи являются доказательствомъ правильности этого принципа. Далькрозъ стремится воспитать выразительность всего тѣла на основаніи музыкальныхъ ритмовъ; и, слѣдовательно, съ формальной стороны дать то, что мы въ нашемъ органическомъ учебномъ планѣ обозначили какъ тѣлесное выраженіе. Музыка путемъ танца, связаннаго съ движеніемъ рукъ и тѣла, находитъ себѣ внѣшнее выраженіе. Исходя изъ музыки, онъ ищетъ «заложенные въ тѣлѣ ритмы» и при помощи повторенія запечатлѣваетъ ихъ до степени автоматизма. Они, какъ сохранившіеся въ памяти образы — т. е. какъ представленія движенія въ нашемъ смыслѣ — должны выкристаллизоваться въ сознаніи въ различныхъ степеняхъ силы и прочности. Признание положительныхъ сторонъ, а также критика цѣлей и методовъ Далькроза содержится въ отдѣлѣ „Экспериментальной дидактики“, посвященномъ психологіи и фізіологіи движеній.

Заслуживающую вниманія попытку подойти къ проблемѣ: «Рѣчь, пѣніе и положеніе тѣла» (1910) сдѣлалъ недавно докторъ Руцъ на основаніи систематическихъ, статистическихъ и экспериментальныхъ наблюденій. Онъ въ общемъ нашелъ слѣдующее. Если ктонибудь хочетъ пропѣть музыкальную вещь или сказать стихотвореніе, то онъ долженъ прежде всего въ него «вчувствоваться». Въ результатѣ человекъ принимаетъ опредѣленное «положеніе», при которомъ поэтическое произведеніе можетъ быть лучше всего передано. Каждый человекъ даетъ мускуламъ туловища опредѣленное положеніе, причемъ голосъ получаетъ особый звукъ и особый оттѣнокъ благодаря особымъ движеніямъ мускуловъ голосового аппарата. Настроеніе находитъ себѣ выраженіе не только въ мускулахъ лица, но также и въ мускулахъ туловища. Также какъ для выраженій лица существуетъ небольшое число основныхъ типовъ, также точно туловище способно выражать лишь нѣсколько основныхъ настроеній. Здѣсь можно различать три типа. Первый характеризуется расширеніемъ грудной полости (тораксъ) и одновременнымъ суженіемъ брюшной полости, третій — характеризуется вытягиваніемъ туловища въ сторону и одновременнымъ его удлиненіемъ. Каждое данное мѣсто поэтическаго произведенія (въ поэзіи и прозѣ) пріобрѣтаетъ свою естественную силу только при одномъ изъ типовъ положенія тѣла и при одномъ оттѣнкѣ голоса: надлежащее положеніе тѣла достигается только благодаря проникновенію въ характеръ даннаго художественнаго произведенія, что дается лишь чувствомъ. Все зависитъ отъ порядка, въ какомъ слѣдуютъ другъ за другомъ звуки или слова, давая этимъ выраженіе настроенію; этотъ порядокъ вліяетъ на ритмъ, темпъ, величину интерваловъ, силу и мелодію рѣчи. Каждому типу чувства соотвѣтствуетъ свой типъ выраженія въ ритмѣ, положеніи тѣла, высотѣ тона. Къ тремъ вышеприведеннымъ типамъ принадлежатъ по Руцу слѣдующіе поэты, музыканты и писатели:

1 типъ. (мелодичное равномерное теченіе рѣчи, однообразный ритмъ, отчетливое расчлененіе мелодіи, подъемъ и переходъ къ болѣе быстрому темпу): Гёте, Наполеонъ I, Цезарь; Кернеръ, Моцартъ, Шубертъ, Гайднъ, Верди, Беллини, Масканы.

2 типъ (избѣгаетъ быстрого темпа, расчлененные ряды) Шиллеръ, Уландъ; Бетховенъ, Шуманъ, Веберъ, Зигфридъ Вагнеръ.

3 типъ (разнообразные ритмы, неравномѣрное расчлененіе, большіе и маленькіе интервалы, большія различія въ силѣ) Руссо, Гейне, Ленау, Гомеръ, Демосѣенъ, Эврипидъ, Бахъ, Глукъ, Рихардъ Вагнеръ, Листъ.

Мы дѣлаемъ отсюда выводъ, стоящій въ полномъ согласіи съ основнымъ педагогическимъ принципомъ: учитель, который сумѣетъ исполнить музыкальное или поэтическое произведеніе въ соответствующемъ ему тонѣ и принявъ надлежащее положеніе, будетъ имѣть успѣхъ у слушающихъ его учениковъ; онъ зародитъ въ нихъ тѣ же настроенія, что выразится также и въ положеніи ихъ тѣла.

Мы выставляемъ общее требованіе: преподаваніе должно послѣдовательно дополнять наблюденіе и переработку изображеніемъ, которое можетъ заключаться въ дѣйствіи или въ задержкѣ дѣйствія. Теорія и практика преподаванія должны разработать не только пути къ всестороннему изученію формы на основѣ изображенія; объ эти вѣтви должны сообразно основному педагогическому принципу дѣйствія быть въ тѣсномъ взаимодействіи, создавая основу для преобразования, обновленія и оживленія всего преподаванія. Что основной педагогическій принципъ приложимъ также къ области высшей духовной дѣятельности, объ этомъ свидѣлствуютъ художники и философы. Эд. фонъ Гартманъ пишетъ, что его размышленія и изслѣдованія доставляютъ удовлетвореніе и получаютъ ясность и опредѣленность, только будучи зафиксированы письменнымъ путемъ (Preuss. Jahrbücher 126 Bd, III S. 410).

Подобныя же сужденія мы можемъ встрѣтить у Гёте и Шиллера у Френсена и Отто Эрнста, у скульптора Гильдебранда, у Дарвина и другихъ. Кромѣ пишетъ въ своей книгѣ «Эстетика какъ наука выраженія» (Лейпцигъ 1905): «Каждое истинное воспріятіе или представленіе есть въ то же время выраженіе». Далѣе: «Интуитивная дѣятельность является постольку же познавательной, поскольку выражающей» Де Санктисъ доказываетъ, что «мимика чувствъ постепенно путемъ суженія переходитъ въ мимику мыслей»: Тогда уже замѣчаютъ, мыслятъ и наблюдаютъ не всѣмъ тѣломъ, но только мускулами головы, затѣмъ уже не всѣми мускулами головы, но только мускулами лица и, наконецъ, мускулами известной ограниченной зоны» (Die Mimik des Denkens—мимика мышленія Halle a. S. 1906 S. 175). И задержка движенія есть тоже выраженіе.

Шопенгауэръ, обладавшій въ высшей степени богатымъ естественно-научнымъ образованіемъ, не зналъ понятія реакціи въ нашемъ смыслѣ и обозначалъ всѣ формы реакцій какъ волю, въ убѣжденіи, что «все наше тѣло есть не что иное, какъ объективированная воля». (Die Welt als Wille und Vorstellung 151). И въ самомъ дѣлѣ: современная наука доказала, что человѣческое тѣло есть сенсорно-моторный аппаратъ, состоящій изъ множества частичныхъ чувствительно-двигательныхъ аппаратовъ. Всестороннее развитіе выраженій есть одухотвореніе тѣла.

Гёте до самой своей смерти занимался проблемой изображенія. Еще въ 1809 г. онъ сказалъ: «мы вообще говоримъ слишкомъ много;

мы должны были бы меньше говорить и больше изображать». Въ 1816 г. онъ превозносилъ значеніе изобразительной дѣятельности для людей, лишенныхъ таланта: «Она развиваетъ и принуждаетъ къ внимательности а это высшая изъ способностей и добродѣтелей». (В. Бодэ. Письма Гёте). Точно также ему было знакомо обратное дѣйствіе изображенія на наблюденіе и переработку. За три дня до смерти онъ писалъ, совершенно въ духѣ нашихъ разсужденій, въ своемъ послѣднемъ письмѣ адресованномъ, Гумбольдту. «Животные, какъ говорили древніе, получаютъ черезъ свои органы. Я прибавлю: люди точно также, однако, они имѣютъ то преимущество, что могутъ въ свою очередь поучать органы»

И то, что Гёте говоритъ въ «Вильгельмѣ Мейстерѣ» о взросломъ человѣкѣ, напоминаетъ нашего питомца, окруженнаго жизненной средой, вліяніе которой онъ испытываетъ и которой въ свою очередь творчески измѣняетъ. Вотъ слова поэта: «Весь міръ лежитъ передъ нами, какъ большая каменоломня передъ строителемъ, который лишь тогда заслуживаетъ этого имени, когда онъ изъ случайныхъ природныхъ массъ создаетъ съ величайшей экономіей, цѣлесообразностью и прочностью образъ, зародившійся въ его душѣ. Все внѣ насъ, можно даже пожалуй, сказать, все въ насъ—есть стихія; однако, въ глубинѣ человѣка заложена творческая сила, которая способна создать то, что должно быть, которая не дастъ намъ покоя и отдыха, пока мы не выразимъ, не воплотимъ это внѣ насъ тѣмъ или инымъ способомъ».

Достаточно сравнить съ этими словами основную мысль настоящей книги, обоснованную психологически и соціологически, чтобы найти идущее до деталей сходство. Въ дѣйствиіи лежитъ тайна обученія, интереса и вниманія. Человѣкъ предназначенъ для дѣятельности; ребенокъ стремится къ дѣятельности; его самообразование въ игрѣ есть не что иное, какъ дѣятельность. Благодаря дѣйствию развиваются его физическія и духовныя силы. Ребенокъ поступаетъ въ школу и то первое естественное и безсознательное развитіе претерпѣваетъ внезапный и долгій перерывъ, который слишкомъ часто приноситъ на всю жизнь вредъ его физическимъ и духовнымъ функціямъ. Съ 6-ти и до 14-ти или даже до 19-ти лѣтъ ученикъ въ силу предписаній закона подвергается одностороннему пассивному, противоестественному книжному и сидячему обученію, которое незнакомо съ принципомъ дѣйствія, которое ежедневно, если оставить къ сторонѣ свободные дни, присуждаетъ ученика къ долгимъ часамъ пассивнаго воспріятія и неподвижнаго сидѣнія въ школѣ и за домашней работой и не рѣдко отталкиваетъ непомернымъ количествомъ предлагаемаго матеріала, котораго положительно не вмѣщаетъ человѣческая память. Стоитъ лишь вспомнить нарушенный обмѣнъ веществъ съ одной стороны и толстые учебники религіи, исторіи словесности, грамматики всевозможныхъ языковъ, географіи, физики, зоологіи, ботаники, минералогіи, химіи, съ другой безчисленныя множества названій чиселъ и другихъ частныхъ, которыя дѣлаютъ честь специалисту, но, однако, не имѣютъ ничего общаго съ воспитывающимъ преподаваніемъ и съ закладываніемъ основъ міросозерцанія, частныхъ, которыя вносятъ сумбуръ въ дѣтскій умъ, душатъ матеріаломъ свободную дѣятельность, не оставляютъ времени для свободной переработки и изображенія и вызываютъ чрез-

мѣрное и противоестественное развитіе воспринимающихъ функций и органовъ за счетъ перерабатывающихъ и творчески-изображающихъ. Итакъ, понятно, почему наше школьное обученіе оказываетъ столь пагубное вліяніе на душу и тѣло. До 70% школьниковъ среднихъ школъ страдаютъ, какъ мы уже знаемъ, школьными болѣзнями, а изслѣдованіе 1904 года коснувшееся 52640 юношей, имѣющихъ право отбывать воинскую повинность вольноопредѣляющимися, дало тотъ результатъ, что негодность къ службѣ возрастаетъ вмѣстѣ съ числомъ лѣтъ проведенныхъ въ школѣ. Наиболѣе неблагоприятныя цифры даютъ гимназіи, наиболѣе благоприятныя сельско-хозяйственныя школы и учительскія семинаріи. 75% всѣхъ непригодныхъ къ службѣ страдаютъ общей слабостью, недостатками зрѣнія, болѣзнями легкихъ; у гимназистовъ легочныя заболѣванія стоятъ на первомъ мѣстѣ. 71% нѣмецкихъ студентовъ и только 14% англійскихъ и 10% американскихъ страдаютъ близорукостью.

Только одна часть учениковъ можетъ приспособиться къ нашей пассивной книжной школѣ ученія; другая часть остается индифферентной или ожесточается, становится строптивой и стремится обмануть учителя всевозможными средствами, въ то время какъ извѣстно, что въ англійскихъ школахъ нечестность презирается самими учениками. И люди, которые впоследствии въ жизни играли выдающуюся роль, часто не заслужили признанія въ школѣ и трактовались учителями какъ посредственные и плохіе ученики. Если же, однако, наше школьное преподаваніе въ такой степени пагубно вліяетъ на физическое и духовное развитіе, то его слѣдуетъ обвинить публично и не снимать обвиненія до тѣхъ поръ, пока власти не произведутъ серьезныхъ преобразованій. Последнія, однако, возможны лишь въ томъ случаѣ, когда основной педагогическій принципъ дѣйствія получить всестороннее и полное осуществленіе, когда всѣ виды изобразительной дѣятельности: моделированіе какъ тѣлесное изображеніе вообще, производство опытовъ, уходъ за растеніями и животными, рисованіе и писаніе красками, математическое изображеніе, изображеніе словесное и драматическое, игры, танцы, гимнастика и формы общенія съ людьми будутъ использованы въ тѣсной связи съ вещественнымъ преподаваніемъ опирающимся на наблюденіе, и такимъ образомъ впечатлѣніе и переработки будутъ завершаться выраженіемъ. Всесторонняя изобразительная дѣятельность, будучи введена въ преподаваніе, дастъ возможность двигаться и измѣнять положеніе тѣла, дастъ работу также и болѣе крупнымъ мускуламъ, будетъ способствовать дыханію, кровообращенію, пищеваренію и тѣмъ самымъ общему обмѣну веществъ, поставитъ на мѣсто вызывающихъ близорукость буквъ самыя предметы и тѣмъ устранить главнѣйшія причины школьныхъ болѣзней.

Изъ всего этого слѣдуетъ, что великій художникъ жизни Гёте былъ правъ, когда онъ сказалъ:

All dein Streben sei's in Liebe,
All dein Leben sei die Tat.

(«Пусть всѣ стремленія твои будутъ проникнуты любовью,
Пусть вся твоя жизнь будетъ дѣйствіемъ»).

II. Біологическія и педагогическія основы педагогики дѣйствія.

1. Свободное развитіе: „Воспитаніе жизнью“

Мы показали уже, развивая основной педагогическій принципъ, что ощущенія и воспріятія представленія и чувства, желанія и движенія всегда являются лишь отдѣльными звеньями въ единствѣ впечатлѣнія и выраженія или въ реакціи, причемъ каждое изъ нихъ можетъ въ данный моментъ времени обладать особенной интенсивностью. Какіе бы виды воспріятія, репродуцированія, фантазированія, мышленія, чувствованія, воли и движенія мы ни наблюдали, будь то у ребенка или у взрослого, у нормальнаго или ненормальнаго человѣка, у рабочаго или ученаго, у изслѣдователя или художника, будь то, наконецъ, переживанія примитивныя, грубыя или стоящія на самой высшей ступени духовности, относящіяся къ обычной жизни или встрѣчающіяся въ различнѣйшихъ профессіяхъ—повсюду протекаютъ они въ смыслѣ реакціи, представляютъ изъ себя дѣйствіе или торможеніе дѣйствія. Однако, не только въ психической, но и въ физической жизни каждое раздраженіе переходитъ въ движеніе или въ задержку движенія. Реакціи суть простѣйшіе біологическіе процессы, основныя формы жизненныхъ явленій. Въ совокупности разнообразныхъ формъ, переходовъ, причинной зависимости и взаимодѣйствія реакцій мы охватываемъ полную жизнь въ ея многосторонности. Основу и исходный пунктъ всего воспитанія должны образовывать врожденныя и пріобрѣтенныя впослѣдствіи реакціи какъ единства впечатлѣнія и выраженія, а не обрывки ихъ, какъ то—наглядныя представленія, чувства и т. д. Основной педологическій принципъ реакціи или дѣйствія составляетъ поэтому, какъ нами было показано еще въ 1903 г. въ «Экспериментальной дидактикѣ», источникъ педагогической системы, зерно жизненной педагогики, опорный пунктъ для «педагогики дѣйствія» и для «школы дѣйствія» какъ мы обозначили выше наши стремленія ¹⁾. Здѣсь не имѣется въ виду развиваніе педагогической теоріи; однако, мы считаемъ необходимымъ дать схематическое изображеніе основныхъ тенденцій школы дѣйствія, чтобы показать что она не только охватываетъ школу труда, художественное воспитаніе, социальную педагогику, государственно-гражданское воспитаніе и кромѣ того другія проблемы, очень мало или почти совсѣмъ не удостоившіяся вниманія реформаторовъ, но способна включить всѣ эти моменты какъ отдѣльные органы въ общій организмъ школы, поставивъ ихъ въ тѣсное взаимодѣйствіе. Для теоріи и практики воспитанія и преподаванія и для дальнѣйшаго педагогическаго изслѣдованія имѣютъ значеніе, главнымъ образомъ, слѣдующія точки зрѣнія.

¹⁾ Этотъ терминъ начинаетъ уже пріобрѣтать права гражданства. Ср. книгу Плехера „Педагогика дѣйствія“ (1910).

Руководящіе моменты въ естественномъ воспитаніи

1. Питомецъ, какъ членъ своей жизненной среды. Онъ долженъ разсматриваться и трактоваться какъ проходящая черезъ извѣстную метаморфозу юная форма человѣческаго живого существа, какъ нѣкое единство психологическихъ диспозицій, какъ психологическій организмъ, который, будучи членомъ жизненной среды, развивается благодаря воздѣйствіямъ со стороны послѣдней; эти воздѣйствія могутъ носить слѣпой безсознательный или, наоборотъ, сознательный и планомѣрный характеръ, являясь причинами раздраженій, они заставляютъ питомца реагировать на все окружающее и на самого себя. Таковы общія положенія. Въ частности же нужно имѣть въ виду:

2. Главныя формы реакцій: 1) рефлексъ, 2) инстинктивные—и 3) произвольныя дѣйствія, изъ которыхъ могутъ возникнуть автоматическія дѣйствія, привычки и навыки. Даже рефлексъ, поскольку они поддаются вліянію, должны быть принципиально отнесены къ области педагогической теоріи и практики, что, насколько мнѣ извѣстно, до сихъ поръ забывалось. Здѣсь достаточно указать на рефлекторныя реакціи при опоражниваніи кишекъ, мочевого пузыря, при кашлѣ, при зѣвотѣ, при гримасничаньѣ, при дыханіи, разговорѣ, пѣніи, при гимнастическихъ упражненіяхъ, при усиліяхъ вниманія у нормальныхъ и въ особенности у ненормальныхъ дѣтей. Подробнымъ разсмотрѣніемъ рефлексовъ должна заняться врачебная педагогика.

3. Диспозиціи къ реакціямъ.

4. Взаимоотношенія или корреляціи реакцій и ихъ диспозицій (подробнѣе см. въ главѣ «Дарованія и оцѣнка» «Exper. Did.» S. 597—655).

5. Наслѣдованіе диспозицій.

6. Дифференцированіе (развѣтвленіе) реакцій и ихъ диспозицій.

Пункты отъ 2-го до 6-го относятся къ унаслѣдованному и врожденному въ личности, къ основнымъ свойствамъ даннаго лица, къ индивидуальнымъ условіямъ реакцій. Ими занимается та часть педагогики дѣйствія, которую мы называемъ индивидуальной педагогикой.

7. Жизненная среда питомца, включающая въ себя причины слѣдствія реакцій. Жизненная среда имѣетъ природную сторону (почва, вода, воздухъ, свѣтъ, тепло, растенія и животныя) жизнь природы и социальную,—человѣческая жизнь въ настоящемъ и прошедшемъ. Ту часть педагогики дѣйствія, которая занимается природной обстановкой, окружающей питомца, мы называемъ натуральной педагогикой и ту, которая имѣетъ своимъ объектомъ социальную сторону жизненной среды, мы обозначаемъ какъ социальную педагогику. Природныя условія реакцій до сихъ поръ не трактовались въ педагогическихъ системахъ и не находили себѣ тамъ примѣненія, ибо о нихъ было слишкомъ мало извѣстно. Только біологическія науки нашего времени и экспериментальная педагогика установили моменты, являющіеся природными факторами воспитанія и преподаванія. Такъ, напримѣръ, періоды роста, ежедневныя и годовыя колебанія физической и психи-

ческой энергіи, зависящія отъ теплоты, свѣта и т. д. (подробнѣе см. «Exper. Did.» S. 168).

8. Развитие реакцій и ихъ диспозицій. Здѣсь нужно имѣть въ виду особенности диспозицій, раздраженій (впечатлѣній), колебаній, дифференціацій и корреляцій.

9. Раздраженія, лежащія въ основѣ реакцій. Мы различаемъ индивидуальныя (раздраженія, развитія роста) 2. Природныя (зависящія отъ особенностей почвы, воды, воздуха, свѣта, тепла, отъ растительнаго и животнаго царства); 3. Соціальныя впечатлѣнія; а) изъ современности (семья, товарищество, школа, религіозныя, политическія и другіе коллективы); б) изъ прошлаго, сообщаемыя черезъ настоящее.

10. Колебанія въ реакціяхъ. Здѣсь мы различаемъ колебанія:

1. обусловленныя индивидуально, покоящіяся на расовыхъ, семейныхъ и личныхъ свойствахъ: 2. обусловленныя природой, объясняемыя погодой, климатомъ, ежегодными колебаніями въ количествѣ тепла, свѣта и другими измѣненіями. 3. соціально обусловленныя— нравами, обычаями, привычками и т. д.

Уже этотъ краткій обзоръ естественнаго развитія питомца, основанный на біологическомъ понятіи реакціи и педагогическомъ принципѣ дѣйствія, позволяетъ признать плодотворность нашего принципа. А по Гёте, все, что плодотворно, уже есть истина. Дальнѣйшее прослѣживаніе точекъ зрѣнія, выраженныхъ въ нашемъ обзорѣ позволяетъ намъ глубоко заглянуть въ область біологическаго развитія, его факторовъ и ихъ запутанныхъ взаимоотношеній. Однако, эти взаимно переплетающіяся условія развитія образуютъ естественную основу воспитанія, ибо разумное воспитаніе, включая сюда и обученіе можетъ быть лишь развитіемъ, направленнымъ извѣстными нормами. Воспитаніе является для насъ руководствомъ развитія сообразно извѣстнымъ нормамъ, культурой развитія. Развитие здѣсь есть развитие реакцій, функцій и ихъ органовъ. Совокупность реакцій представляетъ собой жизнь. Педагогика дѣйствія есть поэтому педагогика жизни. Природныя реакціи питомца въ его жизненной средѣ образуютъ естественную, біологическую основу воспитанія, а нормы представляютъ изъ себя соотвѣтствующія требованія культуры, выработанныя философій линіи, по которымъ должно направляться развитіе. Нужно имѣть въ виду, что гигиена точно также выставляетъ извѣстныя нормы и что философія и біологія не могутъ быть рѣзко отмежеваны другъ отъ друга.

Итакъ, мы указали лишь на нѣкоторые фундаментальные факты, которые до сихъ поръ очень мало или почти совсѣмъ не разсматривались въ педагогическихъ системахъ.

Этихъ разсужденій вполне достаточно, чтобы оправдать требованіе, по которому педагогика можетъ и должна основываться на совокупности біологическихъ и соціологическихъ наукъ, а воспитаніе должно разсматривать питомца, какъ сочлена нѣкоторой жизненной среды, включающей въ себя природу и человѣческую жизнь въ ихъ взаимодействіи. Нижеслѣдующая таблица предлагаетъ намъ обзоръ и въ то же время глубокій анализъ біологическихъ и соціологическихъ факторовъ воспитанія, съ одной стороны, и ихъ воздѣйствіе на душу и тѣло, съ другой.

2. Питомецъ какъ индивидъ и какъ членъ жизненной среды.

А.

Внутреннія и вѣшнія раздраженія (впечатлѣнія), біологическія и соціологическія причины развитія образуютъ условія или факторы воспитанія.

I. Индивидуальные факторы (унаслѣдованные задатки, инстинкты и т. д.)

1. Родители (алкоголизмъ, туберкулезъ, сифилисъ, истощеніе, душевныя болѣзни, преступность, большая разница въ лѣтахъ и т. д.).

2. Сестры и братья (число, возрастъ, болѣзни и т. д.).

3. Предки въ прямой и боковой линіяхъ (срв. 1), кромѣ того раса.

4. Браки между родственниками.

II. Природные факторы (пріобрѣтенныя свойства, склонности, представленія и пр.).

5. Роды (преждевременные, задержавшіеся, продолжительность, оперативная помощь, событія во время беременности и т. п.).

6. Жилище и мѣстожительство (почва, вода, воздухъ, свѣтъ, тепло, давной мѣстности части города и т. д.).

7. Питаніе и одежда (алкоголь, макъ, [опіумъ], другіе недостатки).

8. Сонъ (глубокій или нѣтъ, мѣсто для сна, продолжительность, время, помѣщеніе, лица, спящія вмѣстѣ).

9. Игра и отдыхъ (родъ, время, продолжительность, работа для заработка, побочное обученіе).

10. Несчастные случаи, болѣзни.

III) Соціальные факторы (пріобрѣтенныя склонности, представленія и т. д.).

11. Семейная жизнь (профессія родителей, способъ воспитанія, путешествія, прогулки, сношенія и знакомства, случаи смерти, пожара и т. д.)

12. Товарищи по школѣ и по играмъ.

13. Уличная жизнь (перемѣна квартир.)

14. Религіозная и политическая среда.

15. Обученіе и школа (требованія, особыя мѣры и воздѣйствія).

Б.

Физическія и духовныя реакціи на раздраженія (выраженіе ихъ) физическія и духовныя дѣйствія, біологическіхъ и соціологическіхъ причинъ, обуславливаютъ ходъ и результатъ воспитанія.

I) Физическія признаки, врожденные и явившіеся результатомъ приспособленія.

1. Изъ-за болѣзней, несчастій, случаевъ и пр.

2. Размѣры тѣла.

3. Вѣсъ, мускульная сила.

4. Объемъ груди, вмѣстимость легкихъ.

5. Голова: объемъ, длина, ширина (индексъ).

6. Ненормальности (черепа, лица, глотки, зубовъ, половыхъ органовъ [врачъ!]; температура, кровяные шарики и т. д.).

II) Признаки наблюденія, врожденные и какъ результатъ приспособленія.

7. Зрѣніе, острота его (воспріятія красокъ, свѣта, движенія).

8. Слухъ (острота слуха, тона, шума).

9. Осязаніе (чувствительность къ давленію, тяжести, температурѣ, боли; оцѣнка величинъ, поверхности, положенія и движенія).

10. Обоняніе и вкусъ.

11. Вниманіе.

III) Перерабатывающая дѣятельность и ея особенности врожденные и въ силу приспособленія.

12. Типы представленій.

13. Память.

14. Связь представленій.

15. Способность къ абстракціи.

16. Сужденіе и заключеніе (оріентированіе въ пространствѣ и во времени, сужд. о вещахъ повседневной жизни и изучаемыхъ въ школѣ).

17. Дѣятельность фантазіи. Грезы.

18. Податливость внушенію.

19. Чувства и сужденія оцѣнки (объ окружающихъ людей, животныхъ, растеній; эстетическое, этическое и религіозное чувства)

20. Особенныя склонности и качества инстинктовъ (направленія воли, занятія, игры, любовь къ порядку, выдержка).

IV) Особенности изобразительной дѣятельности, врожденные и въ силу приспособленія

21. Непроизвольныя движенія (рефлексы судороги, параличи).

22. Обученіе ходьбѣ, походка, лазанье, прыганье, плаванье, употребленіе лѣвой руки.

23. Выразительная способность (время и способъ реакціи; жесты, мимика, языкъ словесный и письменный, заиканье, косноязычіе, обученіе рѣчи, запасъ словъ, письмо, сопровождающія движенія, драматическое, физическое, художественное изображеніе и т. д.).

24. Поведеніе, смотря по особенностямъ характера и темперамента, въ семьѣ, среди товарищей, въ классѣ и т. д.

Исслѣдованіе отношеній между А и Б даетъ основу плана педагогической работы и требуетъ систематическихъ, статистическихъ и экспериментальныхъ наблюденій. Выполненіе этого плана можетъ дать прочную и широкую опору какъ для духовнаго, такъ и для физическаго воспитанія и привести въ частностяхъ къ весьма плодотворнымъ выводамъ.

Таблица должна въ то же время служить руководствомъ къ составленію индивидуальнаго формуляра, причемъ признаки подъ литерой А располагаются вертикально съ лѣвой стороны листа, а таковыя подъ литерой Б горизонтально на верху формуляра.

3. Развитие, руководимое нормативно: воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ.

Развитіе ребенка направляется путемъ ухода, руководства и обученія, причемъ въ виду должны имѣться:

1. Нормы гигиены.
2. Нормы логики (ученіе о познаніи).
3. Нормы этики.
4. Нормы эстетики.
5. Нормы религіи.

Эти 5 видовъ нормъ частью покрываютъ другъ друга, частью имѣютъ въ себѣ общіе элементы и могутъ гармонически сочетаться другъ съ другомъ также и въ своихъ воздѣйствіяхъ на питомца. Намъ представляется односторонностью съ вредящей интеллектуальной эстетической и религіозной сторонѣ сознанія, провозглашеніе нравственности, и нравственнаго характера конечной цѣлью воспитанія. Къ религіи мы подходимъ съ точки зрѣнія дѣтской и общей психологіи и понимаемъ ее исторически и генетически; тогда она представляется намъ комплексомъ психическихъ фактовъ, почвой для которыхъ, а также объектами вліянія являются человѣческія судьбы, наука, искусство и нравственность. Религія является въ этомъ случаѣ благороднымъ и нѣжнымъ цвѣткомъ всего сознанія въ цѣломъ, своими корнями проникающимъ во всѣ стороны психической жизни и вліяющимъ на нее во всѣхъ ея частяхъ и функціяхъ. Жизненный опытъ, наука, искусство и нравственность повсюду наталкиваются на противорѣчія недостатки, ошибки, ограниченія. Душа стремится за грани несовершенной дѣйствительности къ полному разрѣшенію, спокойствію, миру. Подъ религіей мы понимаемъ такой строй всего сознанія, который удовлетворяетъ этому высокому стремленію, создаетъ идеальную жизнь, вполне соответствующую потребностямъ человѣческаго духа. Религія въ этомъ смыслѣ можетъ и должна установить гармоническое единство вышеозначенныхъ нормъ; религія въ этомъ смыслѣ можетъ и должна стать конечной цѣлью воспитанія. Требованіе, которое я обосновалъ болѣе подробно въ 1892 г. въ моей, распроданной въ настоящій моментъ,

книгъ „Психологическія основы воспитательнаго обученія и т. д.“ (Изд. Konkordia in Bühl S. 73 ff).

Основной педагогическій принципъ охватываетъ рядъ частичныхъ принциповъ, къ которымъ мы теперь и обратимся. Они послужатъ намъ цѣнными вѣхами при естественной и соответствующей требованіямъ культуры школьной реформѣ, при созданіи школы дѣйствія.

III. Принципы школы дѣйствія.

1. Соціальный и этический принципы.

а) Ихъ сущность и значеніе.

Мы уже ранѣе, въ противоположность къ Шопенгауэру и нѣкоторымъ педагогамъ, предположили, что обученіе можетъ воспитывать и что оно должно стать на службу воспитанію; въ ходѣ нашихъ изслѣдованій выяснилось, что мы были правы. Конечная цѣль воспитанія должна быть руководящей звѣздой для преподаванія и ею мы должны руководиться при составленіи учебнаго плана и при всякихъ иныхъ мѣропріятіяхъ въ области учебной практики. Въ высшей степени важно понять, что отъ того, какимъ образомъ сложится въ сознаніи педагога содержаніе идеи воспитанія и насколько оно будетъ ясно, живо и сильно, зависитъ выборъ, распредѣленіе и расчлененіе матеріала, учебные методы, цѣльность преподаванія, всѣ мѣропріятія школьной практики, всепроникающій и всеобуславливающій духъ преподаванія и его успѣхъ. Если же, однако, педагогикѣ грозитъ заустѣніе благодаря поверхностной любви къ новшествамъ и ко всему модному, благодаря беллетристическимъ пріемамъ, пагубной разбросанности и легковѣсному дилетантизму, то объясняется это недостаткомъ глубокихъ основаній и широкихъ идей, философской продуманности и систематическаго мышленія. Мы принуждены поэтому въ общихъ чертахъ обрисовать идею воспитанія.

Цѣль воспитанія зависитъ отъ цѣли, которую мы полагаемъ нашему существованію, всей человѣческой жизни. Ученье о цѣнности, вопросъ о цѣли существованія, о высшемъ благѣ, объ абсолютной цѣнности есть одна изъ труднѣйшихъ проблемъ философіи, а идея о цѣли воспитанія и преподаванія, которой болѣе или менѣе сознательно и очевидно руководится въ своей дѣятельности каждый учитель, представляетъ концентрацію жизненнаго опыта и образованій въ особенности философскаго и религіознаго образованія.

Цѣль человѣческой жизни есть, прежде всего, вопросъ этики, а поскольку религія стремится способствовать нравственности—также вопросъ религіи.

Какимъ образомъ возникаетъ нравственный интересъ и нравственное сознаніе?

Мы отвѣчаемъ: они коренятся въ соціальныхъ инстинктахъ, почвой для которыхъ является общественная жизнь. Психологія ребенка можетъ намъ объ этомъ повѣдать (срв. объ инстинктахъ и играхъ въ «Экспериментальной Дидактикѣ»).

Общественная жизнь, вліянія соціальныхъ связей «духъ» семьи, товарищества, класса, соціальной среды образуютъ первую основу нравственного образованія—это обстоятельство, съ которымъ семья, школа и государственная педагогика должны были бы болѣе считаться. Въ коллективной жизни ребенокъ учится тому, что его поступки ограничены не только законами природы, но также волею и авторитетомъ коллектива; чѣмъ глубже проникаетъ соціальная жизнь въ жизнь cadaго индивидуума, тѣмъ отчетливѣе онъ будетъ сознавать, что онъ часть цѣлаго. Школа дѣйствія открываетъ въ школу доступъ жизни и тѣмъ самымъ соціальной жизни; она формируетъ классъ въ общество, въ коллективъ игры и труда. Ребенокъ побуждается, въ кругу семьи, товарищества, школы, организованной какъ „школьное государство“, въ жизни общины, упражнять свои соціальныя инстинкты и ограничивать свои эгоистическія стремленія; рядомъ съ естественными побужденіями инстинктовъ въ немъ зарождается воля цѣлаго, нравственная воля. Ребенокъ учится сравнивать свою первичную собственную волю съ вторичной волей цѣлаго, исправлять волю естественную волей нравственной; онъ учится наконецъ, подчинять инстинктивные желанія разумной волѣ. Воля цѣлаго становится мало по малу составной частью его сознанія. Насколько невозможно жить безъ сознанія, столь же невозможно избѣгать оцѣнки самого себя общей волей, т. е. нравственной самооцѣнки. Требования общей воли становятся въ нашемъ сознаніи совѣстью, нравственнымъ императивомъ: извѣстныя дѣйствія признаются правильными и одобряются какъ правила или нормы, другія осуждаются и отвергаются. Нравственный законъ, поддерживаемый соотвѣтствующимъ этическимъ преподаваніемъ достигаетъ, такимъ образомъ, развитія, т. е. сознаніе становится мало по малу собственнымъ нравственнымъ законодателемъ и судьей. Каждый дурной поступокъ, каждая дурная мысль, каждое упущеніе сдѣлать добро является пораженіемъ нравственного закона и влечетъ за собой самоосужденіе, умаленіе личной цѣнности. И никакое другое благо, какого бы то ни было рода: богатство, честь, наслажденіе не въ состояніи загладить этого паденія въ собственныхъ глазахъ. Высшее благо абсолютной цѣнности есть слѣдовательно добрая воля, нравственный поступокъ. Въ то время какъ Кантъ, а также Гербертъ становятся на индивидуалистическую точку зрѣнія и ищутъ начала нравственной воли въ способности личности къ познанію, новѣйшія изслѣдованія, какъ мы только что вкратцѣ показали, стали на соціальную точку зрѣнія, которую защищалъ уже Песталотци и которая учитъ, что только общественная жизнь дѣлаетъ человѣка нравственнымъ.

Природа развила человѣческій интеллектъ, соціальная жизнь дѣлаетъ человѣка нравственнымъ; это—истина, изъ которой вытекаютъ въ высшей степени важныя послѣдствія для теоріи и практики воспитанія и обученія; на нихъ то мы и должны обратить вниманіе.

Импульсивная и творческая, „синтетическая“ и законодательная сила сознания, на которую указывалъ Песталотти въ противоположность Гербарту, стремится установить связь и единство не только въ области представленій и понятій, не только сообразно нормамъ логики какъ правиламъ мышленія; то же самое стремленіе сознания къ единству связываетъ при помощи нравственныхъ нормъ какъ правилъ воли, отдѣльныя желанія, а въ конечномъ счетѣ всѣ мыслимыя желанія въ единое цѣлое. Сознаніе стремится черезъ „практическія идеи“ Гербарта, стоящія рядомъ другъ съ другомъ, къ единству, къ высшему благу, къ нравственной волѣ, къ высшему моральному закону. который Кантъ формулировалъ слѣдующимъ образомъ: „поступай такъ, что бы максимы твоей воли могли служить принципомъ всеобщаго законодательства“, и который Іисусъ выразилъ наглядными и простыми словами: «дѣлайте людямъ то, что вы хотите что бы они дѣлали вамъ». Такъ какъ совершенная нравственность можетъ охватывать всѣ желанія, всѣ человѣческія цѣли, то мы вслѣдъ за Липсомъ можемъ повторить слѣдующее этическое правило: желай всего, что ты можешь пожелать, ставъ себѣ всѣ возможныя человѣческія цѣли, однако, установи между этими цѣлями прочный, годный на всѣ случаи и для всѣхъ людей, порядокъ. Мы должны, однако, сейчасъ же добавить, что вовсе не слѣдуетъ этизировать всѣ учебные предметы и стремиться все концентрировать около нравственности.

У кого есть добрая воля дѣйствовать согласно нравственному закону тотъ всегда поступаетъ нравственно въ формальномъ отношеніи. Если же, однако, намѣренію соответствуетъ успѣхъ, т. е. сохраненіе или увеличеніе блага ближнихъ или общества, то такое дѣйствіе нравственно такъ же и съ матеріальной стороны. Исторія учитъ насъ, что общественная жизнь и нравственность націй и человѣчества прогрессируетъ; поэтому прогрессируетъ и измѣняется также матерія нравственной воли, содержаніе нравственного закона. Однако, причина нравственной воли—долгъ, также какъ и форма нравственного закона, остаются. Всестороннее, совершенное исполненіе нравственного закона, чистая человѣчность или, выражаясь религіозно, царство Божіе на землѣ, есть цѣль, къ которой должны стремиться каждый человѣкъ, каждая нація, все человѣчество.

Вышеприведенныя соображенія относительно развитія нравственного сознания достаточно ясно указываютъ намъ, что подобно тому какъ, образованіе въ сознаніи ученика картины міра съ той стороны бытія, которая познается разумомъ и въ которой господствуютъ причины и слѣдствія, не можетъ совершаться безъ всякаго плана, но должно опираться на выборъ и расчлененіе матеріала, соответствующіе ступенямъ развитія, точно также нельзя представить слѣпому случаю образованіе картины міра со стороны воли, со стороны должнаго, въ сферѣ цѣлей и идей и отказаться здѣсь отъ сознательнаго выбора и расчлененія соціально нравственного учебного матеріала.

Необходимъ естественный, соответствующій требованіямъ культуры.

выборъ упорядоченія и расчлененія этического матеріала, который долженъ охватывать всѣ виды обязанностей въ различныхъ человѣческихъ обществахъ. И здѣсь задача заключается въ томъ чтобы выбрать основной матеріалъ и обосновать систему ассимиляцій. Нужно сообщать убѣжденіе, что жить нравственно не только бываетъ умно или полезно, но что нравственность требуется разумомъ какъ высшая цѣнность, какъ высшее благо. Короче говоря, рядомъ съ религіознымъ обученіемъ необходимы планомѣрные, отвѣчающіе требованіямъ дѣтской психологіи, этическія поученія, которыя, исходя изъ собственного опыта и простыхъ самонаблюденій ребенка, имѣютъ естественную, чисто человѣческую основу и пользуются какъ матеріаломъ явленіями соціальной жизни. Современное религіозное обученіе, которое съ самаго начала носитъ конфессіональный характеръ, не позволяетъ, къ сожалѣнію, какъ мы увидимъ позднѣе, придать развитію соціального и нравственного сознанія ребенка естественную, то есть соотвѣтствующую дѣтской психологіи форму, и оказывается недостаточнымъ для того, чтобы повести это развитіе сообразно требованіямъ культуры, т. е. такъ, чтобы оно проникало собой современныя условія жизни. Религіозное и естественно-гуманное нравственныя ученія имѣютъ различныя основы. Первое—божественную—второе природную. Нравственный законъ долженъ оставаться даже и въ томъ случаѣ, когда существуетъ вѣра въ потусторонній міръ. Нравственный законъ долженъ, слѣдовательно, опираться на оба основанія, которыя ни въ коемъ случаѣ не находятся въ противорѣчій. Однако, когда говорятъ о «религіозно-нравственномъ» или «нравственно-религіозномъ» воспитаніи, то это вноситъ путаницу въ ученіе о воспитаніи и преподаваніи. Воспитаніе должно быть нравственнымъ и религіознымъ (срв. Sallwürk, *Divinität und Moralität in der Erziehung* Langensalza, 1900). При разсмотрѣніи религіознаго обученія мы вернемся еще къ этой темѣ. Изложенныя выше слѣдствія, вытекающія изъ развитія нравственнаго сознанія ребенка, къ сожалѣнію, вовсе не принимались во вниманіе при составленіи новѣйшихъ учебныхъ плановъ. Берлинскій основной учебный планъ не обращаетъ, напр., къ сожалѣнію, никакого вниманія на общественную жизнь класса, семьи, товарищества, общины при выборѣ матеріала для нагляднаго обученія въ первыхъ трехъ классахъ (S. 25). Наглядное обученіе берлинскаго плана поставлено, прежде всего, на службу преподаванія языка и должно «подготовить къ позднѣйшему изученію географіи» (S. 47). Въ этомъ учебномъ планѣ отсутствуетъ наряду съ естественно-научной ясно выраженная этическая сторона, отсутствуетъ сознательный выборъ и расчлененіе этического учебнаго матеріала. Тоже самое можно сказать про преподаваніе въ другихъ классахъ. Да, наконецъ, всѣ учебные планы начальныхъ и среднихъ школъ страдаютъ тѣмъ большимъ недостаткомъ, что не отводятъ совершенно мѣста планомѣрному и доступному дѣтской психологіи соціальному и этическому преподаванію. Въ хаосѣ реформаторскихъ попытокъ всплываютъ также и эти вопросы подъ названіемъ «соціальной педагогики», «гражданскаго обученія», «политическаго воспитанія». Однако, къ сожалѣнію, при этомъ забываютъ, что наряду съ соціальной педагогикой имѣются равноцѣнныя, натуральная и индивидуальная пе-

дагогике, что, во-вторых, социальное, политическое или государственно-гражданское образование должно выростать из социальных инстинктов ребенка из его социальной жизни и деятельности в семье, среди товарищей, в школе и общине, в третьих, что подобное прилежание к старому конгломерату учебных предметов еще одного обещает весьма сомнительный успех. Понимание государства и народного хозяйства должно вырасти из знакомства с порядком и хозяйством семьи, школы, родной общины, как мы это уже показали в 1896 году в наших работах «Schülerhefte für den verknüpften Sachund Sprachunterricht», в критике преподавания природоведения в наших «Führer durch den Rechtschreibunterricht», и „Führer durch den Rechenunterricht der Unterstufe“. И социальное обучение должно и может начинаться с первого школьного дня, как это мы показываем в нашем руководстве: «Führer durch das erste Schuljahr». Для социального и этического образования имеет большое значение, чтобы школьные классы организовывались и трактовались бы, как трудовые коллективы. Выражение трудовой коллектив (Arbeitsgemeinschaft) проникло с тех пор во все области педагогической литературы ¹⁾. Здесь следует, однако, снова отметить, что культурное государство в противоположность к полицейскому покое на культуре и заботится о ней. Культура же есть облагораживание, воспитание себя и других, которое каждое лицо и каждое сословие может и должно производить на том месте, которое оно занимает. Политика должна стать педагогикой. Однако, и это воспитание для общества взрослых и посредством него должно лишь служить развитию самопомощи. Воспитание другого человека невозможно при отсутствии доброй воли у воспитываемого, без самовоспитания. Однако, воспитание себя и других требует наблюдений над собой и над другими людьми. Все сказанное приложимо к школьному государству, к классной общине, т. е., это значит, что ученики должны приучаться к социальному наблюдению, переработке и внешнему выражению. Выражать, значит здесь: вести себя в качестве члена класса, организованной общины (ср. учебный план; Навуи S. 26). Государственно-гражданское преподавание без социального наблюдения и социального творчества есть лишь бесплодный балласт и новая жертва дидактическому «материализму».

б) Классная община.

Общая воля семьи, школы, религиозного, политического и национального коллектива становится в большей и меньшей мере составной частью нашего самосознания, потому что оно развивается под руководством общей воли или воли цѣлаго. Отец и учитель, представители семьи и школы могут, действуя спокойно и обдуманно, влиять на причины

¹⁾ Следующая глава взята дословно из первого издания „Экспериментальной Дидактики“. В общей части 3-го издания она не могла быть помещена за недостатком места.

желаній питомца и руководить, такимъ образомъ, его волей. Этого можно достигнуть,—устраняя одни мотивы и противопоставляя имъ другіе, оберегая отъ аффектовъ, удерживая отъ ихъ внѣшнихъ проявленій, дѣйствуя путемъ внушенія, возбужденія стремленій и желаній, лежащихъ въ границахъ досягаемаго, отвращая взоры отъ дѣйствій, не увѣнчавшихся успѣхомъ и превлекая ихъ къ будущимъ дѣйствіямъ. ждущимъ своего выполненія. Всѣ эти мѣры сталкиваются, однако, съ грубой силой первичныхъ инстинктовъ; поэтому если нравственное поведеніе должно получить прочную основу, то необходимо создать другую двигательную силу, вторичные инстинкты, съ которыми мы уже познакомились какъ съ привычками. Реакція ускоренная и улучшенная путемъ упражненія становится реакціей, повторяющейся въ опредѣленные моменты въ опредѣленныхъ мѣстахъ. Привычки имѣютъ большое педагогическое значеніе, такъ какъ вмѣстѣ съ инстинктами онѣ образуютъ основу характера. Моральныя привычки, обыкновенно кажущіяся легкими взрослому, стоятъ ребенку тяжелой борьбы. Если дѣти должны быть приучены рано вставать или имъ надо внѣдрить какую нибудь другую привычку, то важными средствами въ начальной стадіи приученія являются внѣшнее принужденіе, примѣръ, уговариваніе, собственное хотѣніе, опредѣляемое испытанной радостью или болью, и моральное убѣжденіе.

Часто думаютъ, что школа по сравненію съ семьей представляетъ гораздо меньше возможностей для моральныхъ переживаній, моральныхъ поступковъ и для приобрѣтенія моральныхъ навыковъ. Этотъ взглядъ совершенно мѣняется, лишь только мы начинаемъ трактовать школьный классъ какъ общество, какъ класную общину; и мы покажемъ, что этотъ взглядъ имѣетъ громадное значеніе для рѣшенія важнѣйшихъ педагогическихъ вопросовъ современности.

Класная община, прежде всего, представляетъ собою трудовой коллективъ; община какъ цѣлое и каждый членъ ея индивидуально должны достигнуть поставленной классу цѣли путемъ разносторонней работы, въ которой каждый принимаетъ опредѣленное участіе. Подъ цѣлью класса мы понимаемъ не опредѣленное количество знаній и навыковъ, но нѣкоторый обусловленный функціями и ихъ взаимоотношеніями прогрессъ въ дальнѣйшемъ дифференцированіи основного чувствительно-двигательнаго процесса и его аппарата. Проявленія моральнаго, эстетическаго и религіознаго чувства, дѣятельность интеллекта и инстинктовъ, мышленіе, дѣятельность и приобрѣтеніе навыковъ все это въ равной мѣрѣ должно найти себѣ мѣсто на школьныхъ урокахъ, учебный матеріалъ для которыхъ долженъ избираться и трактоваться сообразно со степенью развитія учениковъ и съ конечною моральною цѣлью преподаванія. Тотъ взглядъ, что воля проистекаетъ изъ міра идей, и что поэтому обученіе включаетъ въ себя большую часть нравственнаго образованія, вѣра, что интеллектъ, которому мы обязаны столь колоссальными успѣхами въ естественно-научной области, способенъ разрѣшить міровую задачу и, наконецъ, тотъ фактъ, что результаты интеллектуальной работы относительно легко провѣрить, развитіе же чувства и воли поддается провѣркѣ съ трудомъ, все это вмѣстѣ породило

тотъ интеллектуализмъ, которымъ страдаетъ наше время и наши школы. Мы почти позабыли, что простой человѣкъ изъ народа, развившій въ себѣ благодаря здравому смыслу и жизненному опыту твердый характеръ, хотя и не обнаруживаетъ образованія, но обладаетъ имъ въ области моральной и можетъ какъ нравственная личность помѣряться съ лицами, занимающими самое высокое положеніе и далеко превосходящими его по знаніямъ.

Интеллектуалистическому направленію въ педагогикѣ слѣдуетъ указать, что воля проистекаетъ изъ сочетанія разнообразныхъ инстинктовъ и чувствъ, которые самымъ различнымъ образомъ могутъ комбинироваться съ интеллектуальными способностями, благодаря чему ученики съ «блестящими дарованіями» имѣютъ часто слабыя стороны въ области чувства и воли, и наоборотъ, «неспособныя дѣти» всегда обладаютъ той или иной хорошей стороной въ сферѣ чувства и практической дѣятельности, чего не хватаетъ первымъ. Чѣмъ многообразнѣе индивидуальности, тѣмъ болѣе богатымъ и нравственно плодотворнымъ будетъ взаимодействие между членами классной общины. Дѣленіе нормальныхъ дѣтей по ихъ интеллектуальнымъ способностямъ, по социальному положенію ихъ родителей, по полу суживаетъ столь важное для социальной жизни нравственное воздѣйствіе классной общины на ея членовъ. Чѣмъ болѣе преподаваніе приводитъ въ движеніе всѣ человѣческія способности, тѣмъ болѣе предоставляется ученикамъ возможности взаимно брать и давать, тѣмъ яснѣе увидитъ каждый чего ему недостаетъ, что есть у другого и обратно. Члены классной общины лучше узнаютъ и изучаются цѣнить себя и другихъ. Горделивому самомнѣнію и подавляющему самоуниженію не можетъ быть мѣста. Нравственная добродѣтель обоюднаго уваженія, которой къ несчастью до сихъ поръ недостаетъ нашей социальной жизни, получаетъ возможность развитія, становится привычкой и тѣмъ самымъ одной изъ двигающихъ силъ характера. Соціальное мышленіе, чувство, и воля, духъ коллективности съ сознаніемъ обоюдной зависимости, поддержки, уваженія, склонности, единства не появляются сами собой, однако, какъ мы уже знаемъ, задатки этого имѣются въ психикѣ. Хотя духъ коллективности является основой для всякаго политическаго, хозяйственнаго, національнаго, общественнаго цѣлаго, для государства и церкви, для человѣчества, для царства Божьяго на землѣ, однако, намъ до сихъ поръ недостаетъ сознательно направляемаго развитія этого чувства; таковое, сообразно съ принципомъ функціональнаго раздраженія и дифференцированія, возможно лишь путемъ дѣятельности, упражненія, пріобрѣтенія навыковъ. Интеллектуализмъ въ школѣ и въ жизни порождаетъ «ученыхъ бестій», которыя съ ихъ грубой, безпощадной конкуренціей, неуваженіемъ личности, эксплуатаціей, надругательствомъ надъ моральными принципами такъ часто и такъ опредѣленно выступаютъ на фонѣ современной, общественной жизни. У насъ еще не распространился принципиальной взглядъ на классъ, какъ на коллективъ, и его общественная жизнь не используется еще планомѣрно для нравственнаго образованія. Часто еще учителя сознательно или безсознательно дѣлятъ учениковъ на приро-

жденныхъ «господъ и слугъ», слѣдуя сообразно этому двойной морали и возмущая поверхностнымъ отношеніемъ рано пробуждающееся чувство справедливости; различныя и подчасъ сомнительныя распредѣленія учениковъ по рангамъ и тому подобныя мѣры порождаютъ конкуренцію, которая, обуславливаясь эгоистическими мотивами, уже въ школѣ приводитъ къ воззрѣніямъ и дѣйствіямъ недопустимыми въ моральномъ отношеніи. Все это затемняетъ и разрушаетъ сознаніе трудовой коллективности и ея нравственное вліяніе. Уже простое совмѣстное пребываніе въ школѣ, общія переживанія, которыя углубляются и расширяются благодаря играмъ, экскурсіямъ, школьнымъ путешествіямъ, общія дѣйствія—маршировка, гимнастика, пѣніе—требуютъ вниманія другъ къ другу и кладутъ основу для чувства солидарности и единства. Къ этому присоединяется, усиливая вышеуказанное, чувство обоюдная поддержка и помощь въ предѣлахъ, не наносящихъ ущерба самостоятельности и честному отношенію къ дѣлу, участіе къ судьбѣ другого, чувство растущей силы у себя самого и въ сознаніи класса; наконецъ, болѣе или менѣе отчетливое сознаніе, что всѣ подчинены одинаковымъ законамъ и что всѣ ограничиваютъ собственную свободу въ интересахъ цѣлаго. Помощь, превращающуюся въ самопомощь, ученику принять легче отъ товарища, чѣмъ отъ взрослого.

Ученику съ перваго же года поступленія въ школу должно внушать убѣжденіе, что классъ есть трудовой коллективъ; онъ долженъ понять, что этотъ коллективъ преслѣдуетъ высшую цѣль физическаго и нравственнаго совершенствованія его членовъ подобно тому, какъ все человѣчество есть коллективъ, преслѣдующій общую цѣль. Лѣность, легкомысліе, шалости и ложь, всякое нарушеніе хода занятій должны разсматриваться учителемъ и учениками какъ вредъ, причиненный всему трудовому коллективу, духовному прогрессу всего класса. Каждый ученикъ долженъ понять, что отъ его поведенія зависитъ преуспѣяніе цѣлаго, что онъ несетъ отвѣтственность за прилежаніе, поведеніе, успѣхи и развитіе всего класса. Многочисленные примѣры содержатся въ нашемъ руководствѣ «Führer durch das erste Schuljahr». За внѣшнимъ подчиненіемъ слѣдуетъ тогда обыкновенно внутреннее, добровольное. Къ этому взгляду, какъ мы знаемъ изъ своей практики, ученики могутъ быть приучены и позже, когда они находятся уже въ старшихъ классахъ. Однако, успѣхи его бываютъ тѣмъ большими, чѣмъ раньше онъ утвердился въ психикѣ ребенка.

Когда маленькій ребенокъ поступаетъ въ школу, то его встрѣчаетъ тамъ воплощенный въ учителѣ общественный порядокъ; если разсматривать классную общину, какъ маленькое государство, то учитель явится у насъ автократомъ и формой правленія государства будетъ абсолютизмъ. При достаточной степени зрѣлости учениковъ его мѣсто занимаетъ конституціонное правленіе, порядокъ общей жизни въ классѣ, классный порядокъ выступаетъ уже какъ конституція, какъ писанный законъ и рядомъ съ моральной въ классѣ развивается конституціонно-правовая жизнь. Избираются распорядители, дежурные, которымъ учителя передаютъ извѣстную часть функцій. На мѣсто надзирателей выступаютъ довѣренные люди общины, должностныя лица класса. Чтобы

достичь еще большаго сходства съ политической общественной организаціей, можно было бы на подобіе того, какъ это происходитъ въ сѣверо-американскихъ школахъ—городахъ (schol-city), предоставить классу избрать особую комиссію — классный совѣтъ; послѣдній долженъ былъ бы собирать пожеланія класса относительно экскурсій, посѣщенія музеевъ, измѣненія законовъ и т. д.; эти пожеланія должны были бы предлагаться учителю и обсуждаться классомъ. Точно также съ помощью классной общины должны были бы вырабатываться классные законы относительно обязанностей правъ и срока дѣятельности выборныхъ лицъ и класснаго совѣта. И во всемъ, что касается этого дѣла мы должны, прежде всего, помнить слова Гёте: «Если мы беремъ людей, каковы они есть, мы дѣлаемъ ихъ плохими, если же мы обращаемся съ ними такъ, какъ если бы они были тѣмъ, чѣмъ они должны быть, то мы поднимаемъ ихъ на ту ступень, куда ихъ нужно поднять». Если ученикъ отвѣчаетъ за свое поведеніе, за свое прилежаніе, за свои успѣхи и за свое развитіе не только передъ самимъ собою, но и передъ классомъ, если мы разсматриваемъ классъ, какъ трудовой коллективъ, то и награда и наказаніе появляются передъ нами въ новомъ свѣтѣ. Съ тѣхъ поръ какъ появились въ первый разъ эти собранія относительно класса какъ трудового коллектива (Экспериментальная Дидактика нѣм. изданіе 1902 г. S. 507—512), эта идея, какъ было упомянуто выше, нашла себѣ примѣненіе въ теоріи и на практикѣ. Какъ можетъ быть, согласно съ нею, начато школою социальное воспитаніе уже на первомъ году ученія, показано въ нашсмъ руководствѣ «Führer durch das erste Schuljahr»

Иоганнъ Лангерманъ своимъ опытомъ, продѣланнымъ съ 40 учениками вспомогательной школы одного большаго города (1904 и 1905 гг.), показываетъ, что и классъ вспомогательной школы, находясь внѣ классной комнаты, въ саду, можетъ самымъ плодотворнымъ образомъ проявлять себя какъ социальное цѣлое. (Der Erziehungsstaat nach Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt von I. Langermann. Berlin 1910). Не трудно увидить, что выводы Лангермана находятся въ полномъ согласіи съ нашими педагогическими стремленіями, которыя мы обозначили лозунгомъ школа дѣйствія. Можно предположить съ увѣренностью, что такимъ путемъ будутъ пробуждены интересы и пониманіе по отношенію къ политической дѣятельности и политическимъ учрежденіямъ, что поученія относительно выборовъ, общиннаго порядка, законодательства, народнаго представительства найдутъ себѣ опору въ собственныхъ переживаніяхъ и дѣйствительно наглядныхъ представленій и будутъ поэтому имѣть соответствующій успѣхъ.

Итакъ, мы нашли: основной педагогическій принципъ дѣйствія указываетъ, между прочимъ, на социальную сторону жизни питомца и приводитъ, такимъ образомъ, къ социальной педагогикѣ и къ социальному принципу, какъ одному изъ частныхъ принциповъ, только что разобранныхъ нами. Основной принципъ школы дѣйствія не только даетъ біологическое и соціологическое обоснованіе реформаторскимъ стремленіямъ, извѣстнымъ подъ именемъ политическаго и государственно-гражданскаго воспитанія и социальной педагогики, но и включаетъ ихъ.

органически и плодотворно въ общую систему педагогики дѣйствія. Послѣдняя охватываетъ наряду съ натуральной и индивидуальной педагогикой, педагогику социальную, какъ часть общаго изслѣдованія, которое, исходя изъ опыта и теорій прошлаго и настоящаго, опирается на систематическое, статистическое и экспериментальное наблюденіе.

2. Принципъ индивидуальности.

а) Его сущность и значеніе.

Еще Дистервегъ понималъ все значеніе индивидуальности: «У одного человѣка умъ направленъ преимущественно въ теоретическую, у другого въ практическую сторону, одинъ мальчикъ можетъ быть теоретикомъ, другой практикомъ, у одного преобладаетъ чувство, у другого энергія; одинъ схватываетъ все памятью — это рецептивная натура, другой получаетъ удовлетвореніе только, когда онъ видитъ предметъ собственными глазами и понимаетъ его, его голова работаетъ самостоятельно и продуктивно; одинъ превращаетъ всѣ представленія въ картины и схватываетъ все въ образахъ; другой набрасывается на общія понятія и мыслить абстрактно и такихъ различій и модификацій человѣческаго существа можетъ быть тысячи и десятки тысячъ причемъ всѣ онѣ проявляются еще въ юности. Ихъ зачатки даютъ себя знать еще въ раннемъ дѣтствѣ. Когда ребенокъ приходитъ въ школу, онъ уже имѣетъ въ себѣ нѣчто опредѣленное, что не укроется отъ взора внимательнаго наблюдателя. Эти различія съ годами не уменьшаются въ силѣ и опредѣленности, но возрастаютъ и выступаютъ все яснѣе и энергичнѣе. Не обращать на нихъ вниманія, игнорировать ихъ есть прямо посягательство и преступленіе противъ природы человѣка (*Ausgewählte Schriften* 3. Bd. S. 96). Чистая чело-вѣчность есть этическое начало, «царство Божіе на землѣ», религіозный идеалъ, который мы назвали руководящей звѣздой. Человѣчество состоитъ изъ народовъ, а каждый народъ изъ индивидуумовъ. Народъ же можно сравнить съ организмомъ; отдѣльныя профессіи будутъ тогда органами, отдѣльные индивиды клѣтками или элементарными органами. Совершенство каждаго организма, въ томъ числѣ и социальнаго, зависитъ отъ того, въ какой степени дифференцированы и способны къ выполненію своихъ функцій отдѣльные органы и клѣтки. Гармоническое дифференцированіе есть поэтому средство для того, чтобы достичь единой и законченной ступени развитія социальнаго организма или народа.

Исусъ возвѣстилъ непреходящую цѣнность человѣческой души и съ любовнымъ всепрощеніемъ шелъ навстрѣчу каждой человѣческой личности; мы показали выше, что индивидуальность находитъ въ религіозномъ сознаніи свое высшее и глубочайшее выраженіе.

Индивидуальность по всему этому является главнымъ принципомъ этики и религіи и должна стать руководящимъ положеніемъ въ воспи-

таніи и преподаваніи. Только развитіе индивидуальных особенностей позволяет «ставить надлежащаго человѣка на надлежащее мѣсто» и двигать впередъ культуру и общественную жизнь. Развитіе личныхъ склонностей и проявленіе ихъ въ какой нибудь профессіи составляетъ, однако, въ то же время истинное счастье каждаго отдѣльнаго человѣка. Мы должны поэтому требовать развитія индивидуальности въ интересахъ отдѣльнаго человѣка, равно какъ и для блага цѣлаго.

Общія соображенія относительно индивидуальности, какъ мы ихъ находили у Дистервега и какъ они отчасти уже въ худшей формѣ повторяются въ учебникахъ педагогики въ качествѣ свѣдѣній по народной психологіи, не могутъ и не должны удовлетворять учителя. Эти свѣдѣнія не могутъ помѣшать тому, что личности учениковъ остаются загадкой во все время школьнаго ученія, что съ ними, говоря словами Дистервега, обращаются «деспотически», что извѣстные задатки скорѣе заглушаются, чѣмъ развиваются, что ученики, впоследствии занявшіе видныя общественныя положенія съ горечью вспоминаютъ о школѣ и о учителяхъ, не подозревавшихъ за ними такихъ способностей. Усиленное подчеркиваніе принципа индивидуальности имѣло, въ виду схематичности требованій всякихъ учебныхъ плановъ и методовъ, хотя бы то большое практическое значеніе, что инспектора и учителя стали относиться къ этимъ требованіямъ сдержанно и съ осторожностью, предоставляя больше свободы индивидуальности.

Культивированіе индивидуальности, защита ея особенностей и использованіе ихъ предполагаютъ, однако, прежде всего, что мы въ состояніи опредѣлить индивидуальность и имѣть съ ней дѣло, какъ съ таковой. Положительное развитіе индивидуальности въ школѣ можетъ имѣть мѣсто лишь тогда, когда мы детально изслѣдуемъ ея возникновеніе, ея элементы и ихъ соотношенія, ея типы и средства къ ихъ распознаванію; всего этого возможно достигъ лишь на почвѣ біологіи и психологіи, при помощи экспериментальныхъ методовъ изслѣдованія, примѣняемыхъ въ педагогическихъ лабораторіяхъ. Это показываетъ нагляднымъ образомъ примѣръ произведеннаго нами изслѣдованія одного изъ элементовъ индивидуальности, того, что называется типомъ памяти, и что имѣетъ большое значеніе для всей педагогической практики. Широко поставленные эксперименты надъ учениками учительской семинаріи и народныхъ школъ показали, что въ каждомъ классѣ есть группа учениковъ, у которыхъ представленія словъ и чиселъ состоятъ, главнымъ образомъ, изъ зрительныхъ представленій соответствующихъ письменныхъ знаковъ; у другой группы преобладаютъ слуховые образы сказаннаго слова; третья группа располагаетъ преимущественно двигательными представленіями письма; наконецъ, у четвертой группы всѣ эти три рода представленій выступаютъ въ равной мѣрѣ (срв. различіе вещественныхъ и словесныхъ представленій, а также классификацію послѣднихъ въ помѣщенной ниже главѣ: Преподаваніе родного языка). Смотря по той категоріи ощущеній, которыми ученикъ пользуется при схватываніи, запоминаніи и репродукціи, мы можемъ различать зрительный или оптический типъ, слуховой или акустическій, двигательный или моторный, и смѣшанный. Вопреки заявленіямъ нѣкоторыхъ психологовъ

отъ $\frac{1}{3}$ до половины учениковъ принадлежитъ къ зрительному типу, менѣе трети и до половины — къ слуховому и болѣе половины къ графико-моторному; фонетико-моторный типъ памяти встрѣчается у всѣхъ учениковъ. При сравненіи того, какъ даются одному и тому же ученику словесныя, числовыя и вещественныя представленія можно увидѣть: «какую громадную силу, способную преодолѣть врожденныя диспозиціи, представляютъ упражненіе и обученіе. Преподаваніе можетъ передѣлать ученика, который по своимъ врожденнымъ свойствамъ принадлежитъ къ слуховому, зрительному или моторному типу, развивъ у него иной видъ памяти, по крайней мѣрѣ, въ какой либо специальной области; такъ напр., превратить смѣшанный видъ памяти въ односторонне-акустическій, оптический или моторный. Какіе происходятъ при этомъ глубокіе и широкіе насильственные перевороты въ естественныхъ тенденціяхъ психики ученика, сколько много труда и усилія они ему стоятъ, сколько неудовольствія и горечи, сколько наказаній и плохихъ отмѣтокъ ложныхъ оцѣнокъ, сколько послѣдствій, сказывающихся на всю жизнь, влекутъ за собой подобные протівоестественныя приемы обученія, практикуемые отдѣльными учителями или входящіе въ составъ учебныхъ методовъ и учебныхъ плановъ, объ этомъ мы сможемъ до нѣкоторой степени судить, когда мы узнаемъ, какъ глубоко вкореняются врожденныя тенденціи памяти въ душу ребенка, какъ широко развѣтвляются онѣ тамъ и какое громадное значеніе имѣютъ онѣ для умственной дѣятельности и для будущей профессіи» (Экспериментальная Дидактика S.—325).

Далѣе слѣдуетъ указать на индивидуальныя различія темпа, въ которомъ протекаютъ психическіе процессы, на индивидуальныя свойства психической теоріи, на индивидуальныя свойства ассимиляціи, на индивидуальныя различія памяти, вниманія, фантазіи, изобразительной дѣятельности и т. д. Эти личныя особенности имѣютъ большое значеніе для методовъ обученія, для оцѣнки ученика и для выбора будущей профессіи. Подробное изложеніе изслѣдованій, касающихся индивидуальныхъ различій учениковъ, ихъ результатовъ и примѣненія послѣднихъ, имѣется въ новомъ изданіи «Экспериментальной Дидактики». Къ сожалѣнію, данныя этого рода изслѣдованій до сихъ поръ не нашли себѣ мѣста въ распространеннѣйшихъ и выходящихъ новыми изданіями учебникахъ педагогики и методики.

Нѣкоторыя индивидуальныя задатки сказываются очень рано въ инстинктахъ и играхъ; здѣсь, слѣдовательно, снова вскрывается громадное значеніе, которое имѣютъ инстинкты для дидактики вообще и для учебныхъ методовъ и учебнаго плана въ особенности. Труды по методикѣ преподаванія и учебные планы часто грѣшатъ противъ принципа индивидуальности. Было бы, напримѣръ, весьма нецѣлесообразно буквальное пониманіе словъ берлинскаго основнаго учебнаго плана, что „специальной обязанностью ректора является забота о равномерномъ развитіи учениковъ“ (S. 3); «равномерное развитіе», какъ таковое, нельзя считать возможнымъ или желательнымъ въ интересахъ индивидуальности. Когда Дистервегъ (обладавшій акустическимъ типомъ памяти) приписывалъ звуковому образу слова главное значеніе при изученіи

ореографіи, а его противникъ Борманъ (зрительный типъ памяти) напротивъ того—зрительному представленію написаннаго слова, то оба были правы лишь за себя, но не за всѣхъ учениковъ (ср. стр. 95). Принципъ индивидуальности и, въ особенности, принципъ индивидуальнаго строя памяти ставить «свободу движенія» учителя, о которой говоритъ основной учебный планъ (S. 45) и которую хотятъ сдѣлать безграничной «педагоги-художники и педагоги-индивидуалисты», въ естественныя рамки, которыхъ не должно переступать. Близоруко и недопустимо требовать, какъ это дѣлаютъ нѣкоторые педагоги, свободы движенія въ томъ смыслѣ, что индивидуальность учителя, а не индивидуальность ученика должно стоять на первомъ планѣ и имѣть рѣшающее значеніе для преподаванія. Учитель не можетъ формировать ученика сообразуясь со своимъ субъективнымъ чувствомъ, какъ скульпторъ формируетъ глину; учителя скорѣе можно сравнить съ врачомъ, чѣмъ съ художникомъ. Споръ мнѣній относительно методовъ преподаванія начатковъ ариѳметики, орфографіи, иностранныхъ языковъ и т. д. объясняется, какъ мы уже показали, главнымъ образомъ тѣмъ, что авторы методикъ кладутъ въ основу метода свой собственный типъ памяти. Они могутъ съ полнымъ убѣжденіемъ считать свой «методъ» правильнымъ, а предлагаемый противниками—ложнымъ и въ то же время всѣ насиловать, въ большей или меньшей степени, природу ученика и причинять ему непоправимый вредъ.

Слѣдуетъ отмѣтить съ признательностью требованіе берлинскаго учебнаго плана (которое собственно имѣетъ силу и для среднихъ школъ), что бы въ случаѣ, если ученикъ не выдержалъ переходныхъ испытаній, «были бы установлены причины отставанія ребенка». При этомъ въ качествѣ причинъ должны были бы приниматься во вниманіе типы памяти и индивидуальныя различія вообще и сравниваться съ примѣнявшимися методами преподаванія. Такъ какъ обычные методы преподаванія не считаются съ различіемъ типовъ памяти, то въ младшихъ классахъ большое число учениковъ оказывается неуспѣвающими въ родномъ языкѣ и счетѣ.

Точное веденіе приведенныхъ выше индивидуальныхъ формуляровъ оказало бы большія услуги въ этой области и могло бы дать важный матеріалъ по изслѣдованію дѣтской психики, на основаніи котораго учебнымъ методамъ, учебному плану и самой школьной организаціи могла бы быть придана болѣе естественная форма.

Принципъ индивидуальности бросаетъ также новый свѣтъ на вопросы о выборѣ учебнаго матеріала, объ учебныхъ методахъ, о массовомъ обученіи, о классной общинѣ, о веденіи класса однимъ и тѣмъ же учителемъ, о числѣ учениковъ класса и о раздѣленіи половъ, что мы и покажемъ, имѣя въ виду существующіе учебные планы.

Учебный планъ и учебные методы должны разсматривать дѣтей не только какъ учениковъ, какъ опредѣленный видъ, но и какъ индивидуумовъ. Каждый ребенокъ имѣетъ врожденныя особенности воспріятія, переработки и изображенія и хочетъ чтобы эти особенности признавались и оцѣнивались. Ребенокъ обладаетъ хотя бы и смутнымъ чувствомъ своей и чужой индивидуальности. При выборѣ матеріала и

учебныхъ методовъ, слѣдуетъ поэтому заботиться, чтобы всѣ стороны дѣтской инстинктивной жизни имѣли случай проявлять себя въ дѣйствіи, чтобы всѣ задатки побуждались къ развитію. Основной педагогическій принципъ долженъ быть въ школѣ дѣйствія специализированъ примѣнительно къ индивидуальнымъ различіямъ дѣтской психики; всѣ виды внѣшняго выраженія должны найти себѣ мѣсто (ср. стр. 108). Этому требованію не соотвѣтствуютъ учебные планы нашихъ среднихъ, равно какъ, и народныхъ школъ. Основной учебный планъ Берлина благодаря чрезмѣрному ограниченію содержанія нагляднаго обученія грѣшитъ не только противъ богатства инстинктивной жизни ребенка вообще, но и противъ индивидуальности его въ особенности, тѣмъ болѣе, что какъ разъ въ это время органы чувствъ обладаютъ наибольшей пластичностью. Взрослый человѣкъ едва ли будетъ чувствовать себя хорошо въ такомъ обществѣ, гдѣ его индивидуальность не можетъ проявляться, гдѣ ее не уважаютъ, гдѣ съ ней плохо обращаются, гдѣ ее стремятся подавить; также не по себѣ должно быть ребенку, когда онъ поступаетъ въ школу. Въ классѣ, который разсматривается и трактуется, какъ разносторонній трудовой коллективъ и социальное цѣлое, каждый ученикъ можетъ и долженъ занять положеніе, соотвѣтствующее его индивидуальности. Учитель долженъ заботиться о томъ, чтобы каждый ученикъ чувствовалъ себя живой частью единого цѣлаго.

Склонностями, дарованіями, индивидуальностью должна заниматься индивидуальная педагогика. Мы до сихъ поръ ея не имѣемъ; она должна еще быть создана.

Учебные планы не даютъ обыкновенно никакихъ указаній относительно веденія класса однимъ и тѣмъ же учителемъ, относительно системы учителей-спеціалистовъ и относительно нормальнаго числа учениковъ въ классѣ. Согласно нашимъ выводамъ безъ дальнѣйшаго ясно, что веденіе класса однимъ и тѣмъ же учителемъ въ теченіе всего школьнаго курса необходимо какъ съ точки зрѣнія принципа индивидуальности, такъ и съ точки зрѣнія принципа ассимиляціи, и что по тѣмъ же основаніямъ слѣдуетъ, насколько возможно, избѣгать системы учителей-спеціалистовъ. Только такой народный учитель, который преподаетъ въ данномъ классѣ всѣ предметы, способенъ глубоко проникнуть въ индивидуальность каждаго ученика и обращаться съ нимъ сообразно его природѣ. Только такимъ образомъ между учителемъ и учениками смогутъ установиться индивидуальныя живыя и теплыя отношенія; иначе учитель и ученики остаются чужими другъ другу или ведутъ между собой войну, гдѣ считаются допустимыми хитрость, обманъ, ложь, какъ это обычно бываетъ въ нашихъ среднихъ школахъ. Что подобное отношеніе противоестественно и ничуть не необходимо показываютъ уже, какъ мы видѣли, англійскія, американскія и японскія школы. Принципъ индивидуальности требуетъ также, чтобы школа не отнимала у ученика всѣхъ его силъ и всего его времени на уроки и домашнія работы; это тѣмъ менѣе допустимо, чѣмъ болѣе все преподаваніе отклоняется отъ той естественной формы, которую бы ему придало всестороннее примѣненіе основного педагогическаго принципа воспитанія работой и для работы. Ученику должно оставаться время и

возможность подъ руководствомъ родителей, или по собственному побужденію развивать тѣ задатки и стремленія, которые имѣютъ важное значеніе для его личности и для практической жизни и которымъ не удѣляется вниманія въ нашихъ традиціонныхъ, еще средне-вѣковыхъ, учебныхъ планахъ, возникшихъ путемъ приклеиванія новыхъ предметовъ къ болѣе старымъ.

Чѣмъ больше учениковъ въ классѣ, тѣмъ больше становится опасность, что учитель разучится обращать вниманіе на индивидуальность, тѣмъ труднѣе ему будетъ также изучить индивидуальность каждаго ученика и примѣняться къ ней. Вредъ, приносимый слишкомъ многочисленными классами былъ бы меньше, если бы классы трактовались какъ трудовые коллективы, а учебные планы и учебные методы имѣли бы болѣе естественную форму.

Общественная жизнь въ высшей степени благопріятствуетъ развитію индивидуальности. Жизнь въ правильно организованной классной общинѣ приводитъ въ движеніе всѣ социальныя инстинкты: стремленіе къ сближенію, общительность, инстинктъ подчиненія вожакамъ, соревнованіе, любовь къ насмѣшкамъ и дразненію, стремленіе къ самовыраженію, подражаніе и симпатію. Одинъ ученикъ побуждаетъ другого въ томъ или иномъ направленіи. Когда дѣти собираются въ большемъ числѣ, они становятся живѣе, подвижнѣе, предпріимчивѣе, дѣятельнѣе; начинается дѣйствіе внушенія. Каждый стремится проявить высшее и лучшее къ чему онъ способенъ, и успѣхъ побуждаетъ сизнова; поэтому уже въ игрѣ можно подмѣтить извѣстныя индивидуальныя особенности. Подобнымъ же образомъ, въ классѣ, занятомъ живой работой, возникаетъ интенсивный обмѣнъ вліяній; каждый членъ трудового коллектива, даже самый слабѣйшій можетъ получать и давать. Мало одаренный въ интеллектуальномъ отношеніи ученикъ обладаетъ, быть можетъ, положительными качествами въ области технической, социальной или этической, которыя при извѣстныхъ условіяхъ могутъ дать благотворный толчекъ ребенку съ хорошими интеллектуальными способностями; различія духовной жизни мальчиковъ и дѣвочекъ со своей стороны создаютъ почву для столь же благотворнаго взаимодѣйствія. Въ особенности слѣдуетъ культивировать общія работы и изображенія, осязаемыя для всего класса, ибо послѣднія даютъ поводъ къ совмѣстной дѣятельности и совмѣстному обсужденію, приводятъ въ дѣйствіе всѣ социальныя инстинкты и способствуютъ ихъ развитію. Если не становиться на одностороннюю точку зрѣнія интеллектуализма нашихъ школъ, если не желать превращенія школы въ парникъ для выращиванія лишенныхъ твердости и устойчивости интеллектовъ и если, наоборотъ, стремиться къ постановкѣ преподаванія на основѣ педагогическаго принципа дѣйствія, то спрашивается, чѣмъ можно оправдать раздѣльное обученіе половъ, начиная съ самыхъ младшихъ классовъ, какъ это проведено въ берлинскомъ учебномъ планѣ, и группировку нормальныхъ учениковъ народной школы по ихъ способностямъ, какъ это принято въ нѣкоторыхъ городахъ. Въ обоихъ случаяхъ зданіе было возведено прежде чѣмъ строители убѣдились въ прочности основанія. Принципу индивидуальности обыкновенно отда-

валось слишкомъ мало вниманія. Проблема совмѣстнаго воспитанія, будучи разсматриваема въ свѣтѣ фактовъ, установленныхъ экспериментальнымъ методомъ изслѣдованія, уясняетъ значеніе индивидуальныхъ различій, о чемъ мы уже сообщали (*Pädagogisch-psychologische Studien* 1906, № 5). Здѣсь мы встречаемся съ однимъ изъ многихъ противорѣчій, которыми такъ богата современная педагогика, кишущая всевозможными диллетантами. И большинство, какъ кажется, вовсе не замѣчаетъ принципиальнаго противорѣчія, заключающагося въ томъ, что съ одной стороны учениковъ разбиваютъ на группы по ихъ индивидуальнымъ различіямъ—какъ въ мангеймской системѣ, а съ другой стороны ихъ соединяютъ, какъ при совмѣстномъ обученіи.

б) Успѣшность и дѣленіе учениковъ по степени успѣшности.

Отъ индивидуальныхъ различій въ физическихъ и духовныхъ свойствахъ зависятъ способности и успѣхи ученика. Анализъ того и другого мы дали въ «Экспериментальной Дидактикѣ» (S. 619—625). Здѣсь мы лишь укажемъ вкратцѣ на то, что относительно способностей или дарованій, служащихъ основой для дѣленія нормальныхъ учениковъ народныхъ школъ, и имѣющихъ цѣлью, по желанію нѣкоторыхъ, играть ту же роль и въ средней школѣ, существуютъ лишь весьма неясныя и ложныя представленія. Способности представляютъ себѣ въ видѣ какой то силы, въ образѣ что ли столбика, высота котораго «отъ 0 до 100%», даетъ различныя степени одаренности. Способности состоятъ изъ цѣлаго ряда единичныхъ дарованій, которыя лучше всего себѣ представить въ видѣ сильно развѣтвленнаго дерева. Сучки и вѣтви различной длины и толщины соответствуютъ спеціальнымъ способностямъ. Кто же рѣшится въ такомъ случаѣ опредѣлить вполне надежнымъ способомъ высоту способности или дарованій вообще, какъ таковыхъ? Наши современные школы, зараженные интеллектуализмомъ и дающія книжныя знанія не въ состояніи сдѣлать этого. во первыхъ потому, что цѣлый рядъ способностей, а именно техническія, социальныя и хозяйственныя, ею вовсе не принимаются въ расчетъ и не отмѣчаются въ свидѣтельствѣ, на которомъ основывается рѣшеніе, во вторыхъ потому что ея учебные планы не только не полны, но и не имѣютъ внутренней, органической связи и въ третьихъ потому, что ея учебные методы часто несовершенны и непсихологичны. Такъ, чтобы привести хоть одинъ примѣръ, преподаваніе орфографіи обозначается обыкновенно въ учебныхъ планахъ и въ росписаніяхъ уроковъ какъ диктантъ, между тѣмъ какъ твердо установлено, что диктантъ есть одинъ изъ худшихъ способовъ упражненія и во многомъ уступаетъ (методически подготовленному) списыванію. Далѣе заблужденіемъ является тотъ взглядъ, будто всѣхъ учениковъ одного класса, пусть онъ состоитъ даже изъ дѣтей со средними и съ хорошими способностями, можно развивать равномерно, предлагая имъ одинъ и тотъ же учебный матеріалъ. Дерево ин-

дивидуальности, о которомъ мы говорили, имѣеть также развѣтвленную систему корней, отростки которыхъ — инстинкты и интересы — не одинаково широко и глубоко вѣдены въ питающую его почву. И если, напримеръ, камышъ, растущій на той же самой почвѣ, что и кувшинка, ассимилируетъ въ 20 разъ больше кремневой кислоты, чѣмъ эта послѣдняя, то точно также каждый ученикъ благодаря своимъ задаткамъ имѣеть по отношенію къ учебному матеріалу «избирательную способность», которая не можетъ и не должна быть совершенно подавлена. Прежде чѣмъ спеціальныя способности не выступили съ надлежащей ясностью, всѣ ученики должны получать общее школьное образованіе, поставленное сообразно съ основнымъ педагогическимъ принципомъ дѣйствія. Такъ какъ болѣе высокія умственныя способности характеризуются быстрымъ схватываніемъ и быстрымъ забываніемъ, а менѣе высокія — медленнымъ же усвоеніемъ и медленнымъ же забываніемъ, то общая работа съ обоюдной помощью возможна также и въ образованіи интеллекта. Наконецъ, нужно имѣть въ виду, что болѣе одаренные ученики и именно при слабой физической организаціи быстрѣе утомляются, чѣмъ менѣе способные. Если же, однако, въ извѣстномъ возрастѣ объективно возможно и необходимо дѣленіе учениковъ, то оно не должно совершаться на основаніи «степени» или «процента» общей успѣшности и вести къ образованію особыхъ классовъ и школъ, но ученики должны сообразно ихъ индивидуальнымъ способностямъ и дарованіямъ распредѣляться по отдѣльнымъ курсамъ, входящимъ въ составъ одной и той же школы съ одними и тѣми же учителями. Мы требуемъ не «общей школы» какъ она существуетъ уже кое-гдѣ, но совмѣстнаго обученія, общаго преподаванія, соответствующаго социальному принципу и въ то же время принципу постепеннаго дифференцированія индивидуальностей.

Наши выводы относительно принципа индивидуальности показываютъ, что педагогика дѣйствія, покоящаяся на біологической основѣ, охватываетъ наряду съ натуральной, социальную и индивидуальную педагогику, изслѣдующую наслѣдственность, измѣненія (варіаціи) и индивидуальныя различія и указывающую ихъ теоретическое и практическое значеніе.

3. Принципъ ассимиляціи и духовнаго роста.

Дѣти, которыя познакомились съ мячикомъ и съ его названіемъ, обозначаютъ этимъ словомъ также яблоки, апельсины, клубки нитокъ и т. д. Они воспринимаютъ эти вещи, пользуясь привычнымъ для нихъ представленіемъ мячика. Они перерабатываютъ, уподобляютъ, ассимилируютъ. Подобнымъ образомъ, они въ кофе, винѣ, пивѣ видятъ молоко, въ снѣгѣ и поваренной соли — сахаръ, они разсуждаютъ, умозаключаютъ и дѣйствуютъ, слѣдуя неправильному уподобленію или неправильной ассимиляціи. Взрослые поступаютъ точно такъ же. Они измѣняютъ болѣе или менѣе безсознательно встрѣтившіеся имъ результаты изслѣдованій, новые взгляды, методы, системы, приспособляя ихъ

къ собственнымъ, неоднократно повторявшимся научнымъ наблюдѣніямъ, къ собственнымъ привычнымъ нравственнымъ воззрѣніямъ, къ извѣстнымъ имъ ранѣе психологическимъ, педагогическимъ и дидактическимъ системамъ; эти измѣненія часто столь значительны, что новое совершенно утрачиваетъ свои характерныя черты и является этимъ людямъ, какъ «нѣчто старое» давно «знакомое». Или же пріобрѣтеніе новыхъ основныхъ взглядовъ становится для нихъ вообще невозможнымъ и все новое просто на просто отвергается. Мы уясняемъ, такимъ образомъ, важный въ дидактическомъ отношеніи фактъ: привычныя ассоціаціи опредѣляютъ способъ воспріятія и усвоенія новаго, каковое въ свою очередь, сообразно основному педагогическому принципу, вліяетъ опредѣляющимъ образомъ на старое. Этотъ процессъ мы обозначаемъ какъ уподобленіе или ассимиляцію. Онъ является принципомъ умственной переработки и духовнаго роста. Здѣсь, точно также какъ при фізіологическомъ ростѣ растенія, происходитъ выборъ, усвоеніе, превращеніе и органическая ассимиляція питательныхъ веществъ. Всѣ эти процессы протекаютъ различно у различныхъ растеній и даже у одного и того же растенія соотвѣтствуютъ своимъ характеромъ данной потребности ассимилирующихъ органовъ. Какъ изъ маленькаго ростка развивается вѣтвистое дерево, такъ изъ первоначальной, примитивной системы ассимиляціи должны, постепенно развѣтвляясь, выростать различные предметы обученія. Учебный матеріалъ долженъ представлять собой не конгломератъ, не постройку изъ отдѣльныхъ кирпичиковъ, не мозаику, но органическое образованіе, растеніе. Въ нашихъ школахъ учениковъ перегружаютъ работой, причиной этого является основное зло современнаго преподаванія: отсутствіе внутренней связи и пестрота, влекущая за собой раздробленіе силъ. Мы требуемъ поэтому корреляціи (не концен-траціи) и дифференціаціи, короче, органическаго роста и соотвѣтственно этому: въ народной школѣ — уничтоженія, а въ средней школѣ — ограниченія системы учителей-спеціалистовъ. Мы требуемъ также, чтобы, по возможности, одинъ и тотъ же преподаватель велъ классъ въ теченіе всего курса. Если ростъ знаній и навыковъ будетъ совершаться органически съ перваго же года ученія, то прекратятся жалобы на незначительный и не переживающій школьнаго времени успѣхъ самаго добросовѣстнаго преподаванія. Организуемъ же обученіе такимъ образомъ, что бы сталъ возможенъ органическій ростъ! Ассимилированныя ранѣе представленія постоянно вліяютъ на процессъ ассимиляціи въ смыслѣ его лучшаго приспособленія. Въ понятіи «апперцепціи», употребляемомъ педагогами, не содержится указанія на этотъ фактъ, хотя онъ имѣетъ громадное дидактическое значеніе. Если на лицо имѣются неподходящія, необладающія ассимилирующей силой представленія, т. е. такія, въ которыхъ сходныхъ элементовъ или очень мало, или не содержится вовсе, то схватываніе предмета и вытекающія отсюда сужденія, умозаключенія и дѣйствія бываютъ либо недостаточны, либо ошибочны. Для иллюстраціи приведу нѣсколько неоднократно подтверждавшихся наблюденій: только тѣ ученики, которые познакомились съ выращиваніемъ бобовъ или ржи, обладаютъ ассимилирующими

представленіями, направляющими вниманіе на другіе плоды и сѣмена, заставляющими искать ихъ ростковъ и наблюдать условія ихъ проростанія. Только тѣ ученики, которые на рядѣ примѣровъ нашли, что между функціями и устройствомъ органовъ у растений и животныхъ существуютъ причинныя взаимоотношенія, обладаютъ необходимыми ассимилирующими представленіями, направляющими ихъ вниманіе при наблюденіи всякаго новаго объекта на эти причинныя взаимоотношенія. Чувственные органы зрѣнія и слуха должны восполняться духовными органами и находиться подъ ихъ руководствомъ. Духовными органами чувствъ являются системы ассимиляцій, «точки зрѣнія», которыя вызываютъ воспріятіе и созерцаніе до степени наблюденія. Путемъ неоднократнаго связыванья сходныхъ между собою представлений создается соотвѣтствующая нервная диспозиція, устанавливается привычная связь нервныхъ путей и центровъ; выступающіе при этомъ идентичные и сходные моторные процессы даютъ извѣстное направленіе движеніямъ органовъ чувствъ и тѣмъ самымъ вниманію, которое содержитъ въ себѣ моторные элементы; такимъ образомъ возникаютъ тенденціи, ассимиляціи, интересы, которые могутъ дѣйствовать какъ вредныя инстинкты. Исходя изъ наблюденій въ области дѣтской психологіи и дидактики, мы можемъ согласиться съ Мюнстербергомъ, когда онъ пишетъ: «особенности моторнаго отношенія къ данному объекту являются базисомъ моторнаго воспріятія» (Münsterberg, Psychologie, I. S. 551). Мы знаемъ вѣдь, что каждое воспріятіе, каждое представленіе содержитъ въ себѣ моторные элементы. Послѣдніе проявляются въ каждой оцѣнкѣ, въ каждомъ сужденіи, въ каждомъ процессѣ схватыванья или ассимиляціи, которыя являются духовными реакціями. Нужно имѣть въ виду, что ассимиляціи взрослого человѣка зависятъ часто отъ представлений, сообщенныхъ ему школой. Мы можемъ поэтому слѣдующимъ образомъ формулировать главную задачу воспитанія и преподаванія въ смыслѣ способствованія духовному росту: воспитаніе и преподаваніе должны, опираясь на врожденные и уже пріобрѣтенныя реакціи, утвердить и развить въ психикѣ ученика системы ассимиляціи, необходимыя для полнаго и гармоническаго существованія; это значитъ, что они должны создать цѣнныя тенденціи къ ассимиляціи въ технической, научной, художественной, нравственной, религіозной областяхъ и дать имъ гармоническое, естественное и соотвѣтствующее культурѣ направленіе, подавляя или замѣщая при этомъ ложныя и отрицательныя тенденціи ассимиляціи. Этихъ соображеній достаточно для того, чтобы вполне уяснить высокое значеніе принципа ассимиляціи для выбора и подраздѣленія учебнаго матеріала, способствующаго образованію цѣнныхъ системъ ассимиляцій и реакцій.

Какъ же обстоитъ дѣло съ проведеніемъ этого принципа въ современномъ школьномъ преподаваніи? Считаются ли учебные планы, считается ли, напр., основной учебный планъ Берлина при выборѣ, систематизаціи и распредѣленіи матеріала съ принципомъ духовнаго роста? Произведенъ ли въ немъ выборъ, систематизація, расчлененіе и методическая обработка учебнаго матеріала въ духѣ образованія системъ ассимиляцій? Достигается ли предписаніями новѣйшихъ учебныхъ плановъ въ

качествѣ конечной цѣли гармоническая, единая и въ главныхъ чертахъ законченная система ассимиляцій, образующая основу нѣкотораго, хотя бы весьма скромнаго, міросозерцанія (срв. «міросозерцаніе» въ органическомъ учебномъ планѣ). Къ сожалѣнію, всего этого мы не находимъ. Нужно согласиться, что вышеприведенныя требованія относите льно новы, но что, однако, благодаря самой природѣ учебнаго матеріала и, именно, благодаря прогрессу наукъ сложились новыя и лучшія группировки матеріала и точки зрѣнія (біологія, исторія культуры, языкознаніе и т. д.), образовались болѣе пригодныя ступени ассимиляцій, которыя нашли себѣ примѣненіе въ лучшихъ учебныхъ планахъ. Слѣдуетъ также признать, что отдѣльными личностями дѣлались иногда въ этомъ направленіи энергичные шаги впередъ. Тамъ, гдѣ спеціальныи выборъ и подраздѣленіе матеріала предоставлены учителю, на его обязанности остается вносить улучшенія и требовать органическаго учебнаго плана.

Принципъ ассимиляціи требуетъ прежде всего, чтобы для всѣхъ классовъ, для всѣхъ направленій духовнаго роста подбирался правильный съ точки зрѣнія дѣтской психологіи учебный матеріалъ, т. е. на каждой ступени должны найти себѣ мѣсто всѣ предметы преподаванія и во всѣхъ нихъ должно быть обращено вниманіе на техническую, интеллектуальную, художественную, нравственную и религіозную потребности. Мы увидимъ въ спеціальной части, что учебные планы часто не соотвѣтствуютъ этому требованію, что сообщеніе естественно-научнаго и этическаго учебнаго матеріала иногда прерывается и совершается отрывочно и непланомѣрно. Вещественному преподаванію, которое, за исключеніемъ уроковъ религіи, носитъ въ младшихъ классахъ названіе нагляднаго обученія, отведено въ берлинскомъ основномъ учебномъ планѣ, при 20—24 еженедѣльныхъ часахъ всего два часа въ недѣлю на протяженіи трехъ лѣтъ. Такимъ образомъ, представляется совершенно невозможнымъ способствовать въ достаточной мѣрѣ духовному росту въ сферѣ естественно-научной и соціальной и развивать лежащую въ основѣ всей школьной работы систему ассимиляцій.

Основной педагогическій принципъ и принципъ ассимиляціи приводятъ къ требованію:

На всѣхъ ступеняхъ обученія воспринимаемый учебный матеріалъ долженъ, въ соотвѣтствіи съ ростомъ умѣнія и навыковъ, воплощаться вовнѣ, путемъ различныхъ формъ изобразительной дѣятельности (срв. Учебный планъ стр. 108).

Такъ какъ основной учебный планъ Берлина напр., ставитъ наглядное обученіе въ узкія рамки и подчиняетъ его преподаванію языка, то мы можемъ заключить, что для авторовъ его словесный образъ не является выраженіемъ имѣющагося впечатлѣнія и что этотъ взглядъ еще менѣе усвоенъ по отношенію къ рисованію, ручному труду, пѣнію, счету и геометріи. Лѣпка изъ песку и пластилина, производство простѣйшихъ экспериментовъ по естественно-научнымъ предметамъ, драматическое изображеніе сценъ изъ прочитаннаго вовсе не находятъ себѣ мѣста и классъ не разсматривается и не трактуется какъ община и какъ трудовой коллективъ. То же самое можно сказать о среднихъ школахъ. Противъ принципа ассимиляціи и духовнаго роста въ сред-

нихъ школахъ грѣшатъ несравненно больше, чѣмъ въ народной школѣ, въ особенности же это имѣетъ мѣсто въ гимназіяхъ. Стоитъ лишь вспомнить о несоразмѣрно большомъ количествѣ уроковъ, отведенныхъ одному лишь формальному преподаванію языковъ, перевѣсъ котораго надъ вещественнымъ преподаваніемъ, въ особенности въ младшихъ классахъ, односторонне вліяетъ на естественный духовный ростъ, нарушая его правильное теченіе.

Только при надлежаще направленной ассимиляціи возможно, что наблюденіе съ одной стороны и изобразительная, комбинирующая, конструирующая, изслѣдующая и изобрѣтающая стороны сознанія съ другой, будутъ вызваны къ жизни и достигнутъ естественнаго, соотвѣтствующаго нашей культурѣ развитія. Умственная переработка, средній членъ основного педагогическаго принципа дѣйствія включаетъ въ себя какъ часть принципъ духовнаго роста, охватывающій собой въ равной мѣрѣ матерію и форму. Школа дѣйствія, въ основѣ которой лежитъ основной педагогическій принципъ, обеспечиваетъ, такимъ образомъ, всестороннее, матеріальное и формальное образованіе, идущее рука объ руку съ естественнымъ развитіемъ и, въ соединеніи съ принципомъ реакціи, приводитъ къ естественной школьной организаціи и къ выработкѣ естественныхъ научныхъ плановъ и методовъ.

4. Принципъ взаимоотношенія (корреляціи).

а) Органическій учебный планъ.

Комплексы ощущеній, получаемые въ результатъ наблюденія надъ природой и человѣческой жизнью, образуютъ не только матеріалъ для интеллектуальнаго, эстетическаго, нравственнаго и религіознаго развитія; они вызываютъ также стремленіе къ дѣятельности какъ органовъ чувствъ, такъ равно и органовъ мышленія и дѣйствія, и фізіологія доказала, что только путемъ раздраженія и функціонированія органовъ развивается чувственно-двигательный аппаратъ и сознаніе. Если выборъ матеріала надлежащимъ образомъ охватываетъ всѣ существенныя стороны жизни природы и человѣка, весь тотъ міръ, — въ которомъ, согласно теоріи развитія въ ходѣ исторіи рода постепенно дифференцируются и приспособляются человѣческіе задатки и реакціи, — то этимъ обеспечивается всесторонняя дѣятельность органовъ сенсорно-моторнаго нервнаго аппарата и его придатковъ и гармоническое развитіе всѣхъ свойствъ. Гармонія есть единство въ многообразіи. Однако, она не означаетъ собою одинаково сильную степень развитія всѣхъ способностей дарованій, также какъ и звуки аккорда могутъ быть различной силы.

Основное ядро въ теоріи школы дѣйствія, — педагогическій принципъ реакціи — опирается, между прочимъ, также на развитіе чувствительно-двигательнаго нервнаго аппарата и его функцій. Развитіе сознанія и нервной системы идутъ рука объ руку, и параллельно психическимъ процессамъ пробѣгаютъ фізіологическіе процессы въ нервной системѣ.

Духовный ростъ, подобно развитію нервной системы, этой физиологической основы душевной жизни, совершается путемъ развѣтвленія (дифференціаціи) и сопровождающаго его взаимодействія (корреляціи), а не путемъ сосредоточиванія около одного опредѣленнаго пункта, не путемъ концентрации. Школа дѣйствія, какъ показываетъ намъ органическій учебный планъ извлекаетъ изъ этого положенія практическія слѣдствія, которыя въ деталяхъ должны стать объектомъ дальнѣйшихъ педагогическихъ изслѣдованій.

Человѣкъ есть членъ окружающей его природной и социальной среды; онъ долженъ занять въ ней опредѣленное мѣсто, онъ долженъ не только созерцать и воспринимать, но также изображать и цѣлесообразно реагировать на жизнь природы и людей. Преподаваніе должно поэтому выбирать, систематизировать и распредѣлять естественно-научный и гуманистическій учебный матеріалъ, сообразуясь съ требованіями природы и культуры и трактовать его повсюду не только со стороны наблюдательной, но и со стороны изобразительной. Матерію, вещественныя знанія доставляютъ, согласно педагогической традиціи, съ одной стороны предметы естественно-научные—естествовѣдѣніе, физика, химія и географія съ другой стороны предметы гуманитарные—исторія, мораль, религія и т. д. Естественно-научное и гуманитарное преподаваніе мы объединяемъ подъ именемъ «вещественнаго преподаванія» (*Sachunterricht*). Оно, прежде всего имѣетъ дѣло съ наблюденіемъ, воспринятіемъ и усвоеніемъ матеріала, слѣдовательно болѣе съ рецептивной, пассивной стороной нашего сознанія. На первомъ планѣ стоитъ начальное сенсорное звено реакціи, впечатлѣніе, содержаніе, но не выраженіе, не форма. Однако, несмотря на то, что въ общемъ форма, изображеніе отступаютъ на задній планъ, необходимо при полученіи наглядныхъ представленій обращать особенное вниманіе на моторную сторону послѣднихъ, на движенія органовъ чувствъ: вмѣсто того, чтобы смотрѣть, ребенокъ долженъ разсматривать, вмѣсто того, чтобы слушать, онъ долженъ прислушиваться, вмѣсто того, чтобы ощущать, онъ долженъ ощупывать: онъ долженъ не только воспринимать запахи, но чують ихъ, не только получать вкусовыя впечатлѣнія, но и распознавать ихъ пробуя. Это значитъ, что созерцаніе должно стать наблюденіемъ и преподаваніе на всѣхъ ступеняхъ должно опираться на наблюденіе. Вещественное преподаваніе должно быть преподаваніемъ, основаннымъ на наблюденіи. Гдѣ нельзя наблюдать самому, тамъ слѣдуетъ опираться на чужія наблюденія, положивъ въ основу собственныя болѣе или менѣе сходнаго характера.

За наблюденіемъ слѣдуетъ умственная переработка собственныхъ и чужихъ, т. е., почерпнутыхъ изъ книги или отъ учителя и основанныхъ на собственномъ опытѣ, наблюденій. Начало умственной переработки лежитъ уже въ самомъ наблюденіи; ибо наблюдать—значитъ воспринимать съ извѣстной точки зрѣнія, употреблять, ассимилировать. Мы различаемъ переработку памятью, фантазіей и разсудкомъ. Переработка производится сообразно установленнымъ нормамъ логики, эстетики, этики и религіозной науки. Переработка переходитъ болѣе или менѣе сама собою въ изображеніе. Такъ какъ переработка становится обработкой, то она есть формированіе, внутреннее изображеніе, которое

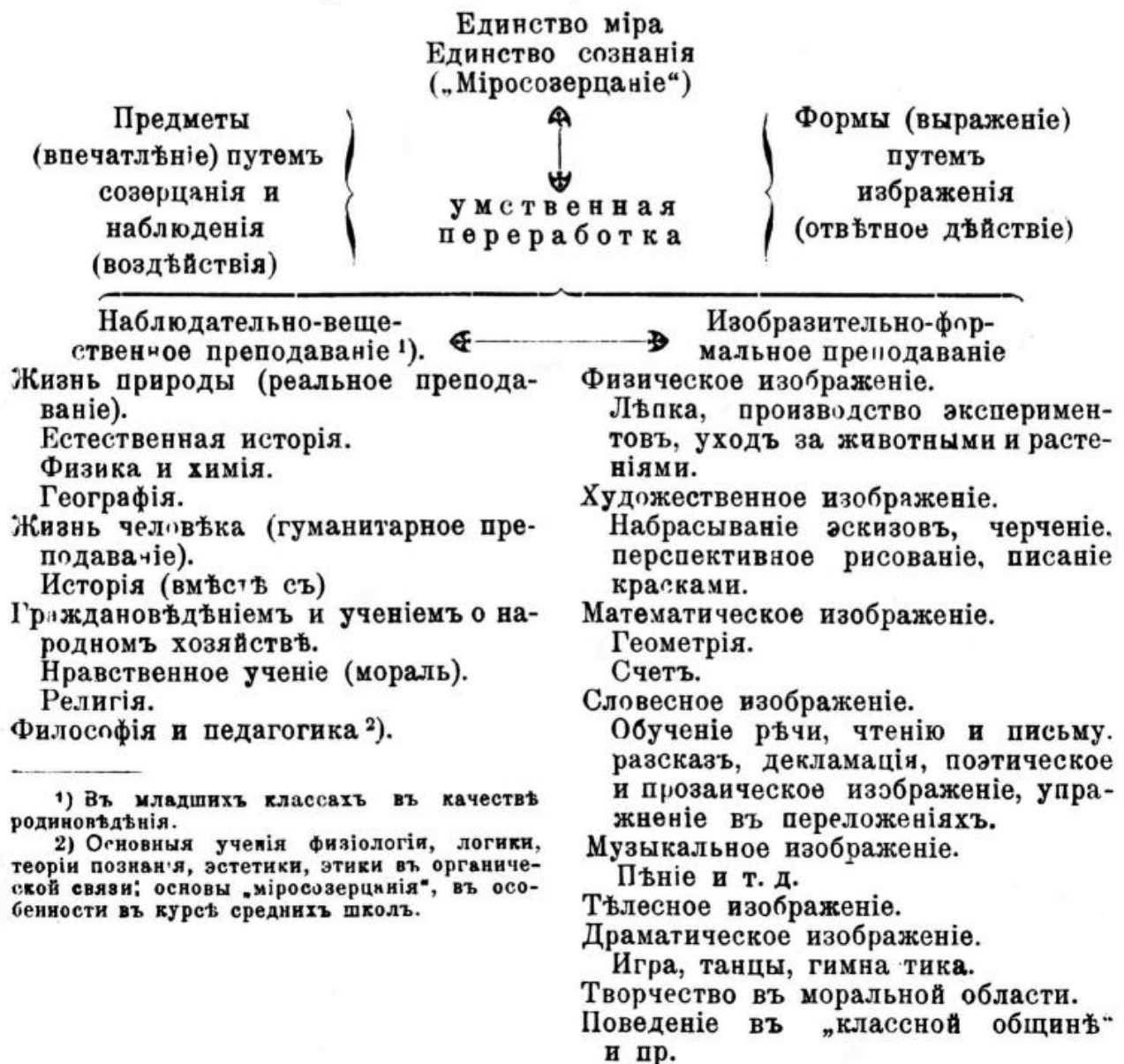
и воплощается въ движеніяхъ собственнаго тѣла, или черезъ посредство внѣшнихъ предметовъ. Преподаваніе должно поэтому пріучать не только къ наблюденію и къ умственной переработкѣ впечатлѣній, получаемыхъ отъ природы и человѣческой жизни, но и, согласно основному педагогическому принципу, къ изображенію, къ внѣшнему дѣйствію, къ «работѣ».

Матерія вещественнаго преподаванія должна быть не только воспринята и переработана по своему содержанію, но и подвергнута возможно болѣе разносторонней формально-изобразительной передачѣ. Въ соотвѣтствіи съ различными областями культуры можно различать техническое, художественное и нравственное воплощеніе. По средствамъ изображенія его можно группировать слѣдующимъ образомъ: изображать можно при помощи собственнаго тѣла въ играхъ, въ гимнастикѣ, въ драматическомъ представленіи. Изобразительная дѣятельность можетъ также принимать форму нравственнаго поведенія въ педагогически-организованной классной общинѣ, въ семьѣ, среди товарищей и т. д. Изобразительно-творческая дѣятельность можетъ имѣть своимъ объектомъ предметы внѣшняго міра и пользоваться ими какъ средствами: лѣпка, производство экспериментовъ, уходъ за животными и растеніями, ручной трудъ. Она можетъ принимать художественную форму набрасыванья эскизовъ, рисованія, писанія красками. Изображеніе можетъ носить числовой, математическій характеръ въ счетѣ и геометріи. Чаше всего изображеніе пользуется рѣчью, для этого необходимо преподаваніе рѣчи, обученіе чтенію, поэтическія и прозаическія изображенія, обученіе письму, сочиненіямъ. Наконецъ, существуетъ еще музыкальное изображеніе. Преподаваніе игръ, гимнастики, рисованія и лѣпки, счета и геометріи, обученіе языку и пѣнію имѣетъ, главнымъ образомъ, дѣло съ внѣшней передачей сообщеннаго при вещественномъ преподаваніи матеріала, слѣдовательно съ активной, конструктивной, творческою стороною сознанія. Форма, а не содержаніе играетъ главную роль. Мы называемъ это преподаваніе формальнымъ преподаваніемъ. Моторная часть основнаго психологическаго процесса стоитъ на первомъ планѣ, формальное преподаваніе должно быть и з о б р а з и т е л ь н о - ф о р м а л ь н ы мъ преподаваніемъ. Является ли оно таковымъ въ народной и въ средней школѣ? Средневѣковьямъ вѣетъ отъ того полнаго несоотвѣтствія между впечатлѣніемъ и изображеніемъ, между ядромъ и скорлупою, какое мы видимъ, напр., въ гимназіяхъ, гдѣ общее число уроковъ одного лишь изъ предметовъ формальнаго преподаванія, а именно, число уроковъ, удѣляемыхъ иностраннымъ языкамъ, почти вдвое превышаетъ общее число уроковъ для всѣхъ предметовъ вещественнаго преподаванія, включая сюда и религію. Тысячи и десятки тысячъ словесныхъ формъ для давно извѣстныхъ вещей должны тамъ чисто механически заучиваться въ младшихъ и среднихъ классахъ. Мы не можемъ здѣсь заняться подробнымъ разсмотрѣніемъ проблемы преподаванія иностранныхъ языковъ и должны лишь подчеркнуть, что никоимъ образомъ не отрицаемъ значенія послѣднихъ. Вещь и форма неотдѣлимы одна отъ другой, впечатлѣніе и выраженіе суть равноцѣнныя одинаково существенныя части цѣлаго, — реакціи. Поэтому обозначеніе извѣстныхъ предметовъ ве-

вещественного преподавания какъ главныхъ и предметовъ формальнаго преподавания какъ побочныхъ, раздѣленіе учителей на главныхъ и второстепенныхъ неправильно и можетъ повлечь тяжелыя послѣдствія. Къ тому же нужно имѣть въ виду, что для многихъ учениковъ «побочный предметъ», въ которомъ они проявляютъ незаурядныя способности, можетъ стать съ точки зрѣнія ихъ будущаго и съ точки зрѣнія блага общества «главнымъ предметомъ» въ лучшемъ смыслѣ слова. Необходимо переоцѣнка обычныхъ цѣнностей. Между двигательной и моторной фазой реакціи лежитъ въ промежуткѣ умственная переработка, которая связываетъ два расположенные на периферіи члена (срв. фиг. 1 и 5). Всѣ эти три момента стоятъ, какъ мы знаемъ, въ круговой зависимости, являются членами нѣкоторой корреляціи; въ особенности внѣшнее выраженіе отражается на впечатлѣніи, т. е. изобразительно-формальное преподаваніе вліяетъ на наблюдательно-вещественное въ смыслѣ его совершенствованія.

Это приводитъ насъ къ органическому учебному плану:

Органическій учебный планъ какъ взаимоотношеніе предметовъ преподаванія.



¹⁾ Въ младшихъ классахъ въ качествѣ родиноуѣдѣнія.

²⁾ Основныя ученія фізіологія, логики, теоріи познанія, эстетики, этики въ органической связи; основы „міросозерцанія“, въ особенности въ курсѣ среднихъ школъ.

Пониманіе естественной связи предметов преподаванія обезпечиваетъ органическій учебный планъ, благодаря которому становится возможнымъ естественное соединеніе предметовъ и всестороннее взаимодействие отдѣльных частей учебнаго матеріала. Мы требуемъ поэтому естественной корреляціи, а не искусственной концентраціи преподаванія, всесторонней взаимной связи, а не сосредоточиванія вокругъ одного пункта, хотя бы около преподаванія, сообщающаго образъ мыслей. Учебные планы и учебные методы должны разсматривать и трактовать наблюдательно-вещественное преподаваніе, какъ своего рода основу, и съ его матеріаломъ, по возможности непосредственно, связывать формальное преподаваніе. При составленіи учебнаго плана необходимо сначала выбрать, систематизировать, распределить между отдѣльными курсами и ихъ частями матеріалъ для вещественнаго преподаванія и лишь затѣмъ для преподаванія формальнаго, потому что форма опредѣляется содержаніемъ и вещественное преподаваніе должно подвергаться дальнѣйшей обработкѣ на урокахъ формально-изобразительнаго преподаванія. Съ этой точки зрѣнія чтеніе и христоматія, счетъ и геометрія являются передъ нами въ новомъ свѣтѣ. Преподаваніе религіи, отвѣчающее требованіямъ педагогики и дѣтской психологіи, должно базироваться на естественно-научныхъ и гуманитарныхъ предметахъ. Поэтому выборъ матеріала, относящагося къ ученію церкви, можетъ быть произведенъ лишь по окончаніи выбора матеріала для вещественнаго преподаванія. Точно также между различными частями учебнаго матеріала какъ въ вещественномъ, такъ и въ формальномъ преподаваніи имѣются взаимоотношенія, которыхъ мы здѣсь не можемъ подробнѣе касаться. Даже и новѣйшіе учебные планы при выборѣ, систематизаціи и раздѣленіи матеріала, а также въ своихъ требованіяхъ относительно учебныхъ методовъ, упускаютъ изъ виду основной педагогическій принципъ, тѣсную связь между вещественнымъ и формальнымъ преподаваніемъ, какъ естественную основу взаимоотношенія различныхъ предметовъ. О проистекающихъ отсюда недостаткахъ мы будемъ еще говорить подробнѣе. Это то зло, которое особенно часто встрѣчается въ среднихъ школахъ, но даетъ себя знать также въ учительскихъ семинаріяхъ по мѣрѣ того, какъ онѣ перенимаютъ нуждающіеся въ реформѣ учебные планы среднихъ школъ.

Между предметами вещественнаго преподаванія, также какъ между предметами преподаванія формальнаго, существуютъ корреляціи. Здѣсь достаточно указать, что подобно тому, какъ изъ ростка дифференцируются всѣ органы дерева, такъ и всѣ учебные предметы должны путемъ постепеннаго развѣтвленія вырасти изъ нагляднаго отечествовѣдѣнія. Поэтому необходимо параллельное прохожденіе отдѣльных предметовъ такъ, что бы въ каждомъ классѣ были представлены всѣ вышеозначенные предметы преподаванія. Принципъ корреляціи требуетъ, однако, также, чтобы одинъ и тотъ же учитель руководилъ классомъ народной школы во все время курса и чтобы система учителей-спеціалистовъ въ средней школѣ подверглась ограниченію. Перегруженіе учениковъ работой проистекаетъ въ настоящій моментъ не столько отъ количества матеріала, сколько отъ свойствъ учебнаго плана, методовъ

и манеръ учителя; раздробленность силъ, подавленіе матеріаломъ и много другихъ золъ обусловливаются недостаткомъ единства и невниманіемъ къ принципу корреляціи.

6. Нормальная форма урока.

Предыдущія разсужденія позволяютъ намъ дать примѣръ формальнаго расчлененія, которому должно подвергаться естественное преподаваніе при сообщеніи какого либо знанія или умѣнія въ теченіе одного урока, въ теченіе одной законченной „лекціи“. Развитие сенсорно-моторнаго аппарата и его способностей имѣетъ, какъ мы знаемъ, предпосылками: 1. Функціональное раздраженіе, его распространеніе по центростремительному пути, т. е. по направленію къ мозгу, и возникновеніе чувственнаго впечатлѣнія, воспріятія, переживанія, опыта, наблюденія, нагляднаго представленія. 2. Вызванные чувственнымъ возбужденіемъ ассоціативные процессы въ мозгу, слѣдствіемъ которыхъ является внутреннее приспособленіе къ чувственному воспріятію, ассоціация, уясненіе, уподобленіе (ассимиляция) новаго впечатлѣнія прежде имѣвшемуся опыту. 3. Гармоническое сочетаніе импульсовъ движенія, воспріятій и представленій для соотвѣтствующаго даннымъ обстоя-

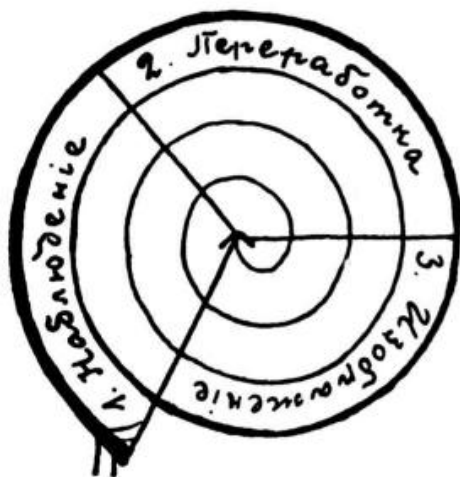


Рис. 5.

ствамъ воздѣйствія, внѣшняго выраженія, дидактически обозначаемого нами какъ изображеніе. Всѣ эти три члена стоятъ въ тѣсной связи другъ съ другомъ и каждый послѣдующій имѣетъ предыдущій своей необходимой предпосылкой; только въ единствѣ цѣлаго, въ единствѣ дѣйствія получаетъ каждый моментъ свою полную цѣнность.

Такимъ образомъ, въ каждомъ отдѣльномъ актѣ ученія и познанія мы должны согласно тремъ частямъ сенсорно-моторнаго аппарата (рис. 1 и 5) и тремъ моментамъ основнаго педагогическаго принципа различать:

воздѣйствіе,
впечатлѣніе,
наблюденіе,

ассоціация,
уподобленіе,
умственная переработка,

отвѣтное дѣйствіе.
выраженіе.
изображеніе.

Урокъ можетъ принимать три главныя формы. Наиболѣе простымъ является случай, когда въ виду имѣется одинъ единственный результатъ, общее положеніе, законъ, правило, норма и т. д. Намъ завело бы слишкомъ далеко, еслибы мы занялись подробнѣе этимъ вопросомъ и критикой такъ наз. формальныхъ ступеней. Мы должны направить читателей къ детальному разбору этого предмета въ „Экспериментальной дидактикѣ“. Слѣдуетъ лишь указать, что ходъ лекцій по естественнѣдѣнію, исторіи и т. д., опредѣляется также природою предмета и свойствами логической переработки. Примѣры практическаго осуще-

ствленія этой нормальной формы урока содержатся въ нашихъ руководствахъ: „Führer durch das erste Schuljahr“, „Führer durch den Rechenunterricht der Unterstufe“ и „Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts“.

Въ тѣхъ предметахъ, матеріалъ которыхъ относится къ отдаленному времени или мѣсту, собственные наблюденія замѣняются представленіями: разсказами, описаніями, повѣствованіями, опирающимися на наблюденія ученика, сдѣланныя имъ въ его родной средѣ.

Въ нѣкоторыхъ учебныхъ планахъ содержится предписаніе относительно хода урока. Основной учебный планъ Берлина высказываетъ, напр., пожеланіе, чтобы урокъ проводился слѣдующимъ образомъ: на первомъ мѣстѣ должно стоять „изображеніе“ новаго матеріала въ цѣломъ, затѣмъ должны слѣдовать по порядку «уясненіе въ общихъ чертахъ», «углубляющее обсужденіе», «связываніе» путемъ «слиянія» или «сравненія» и, наконецъ, «разностороннее упражненіе» (S. 45). Эти ступени должны вѣроятно въ главнѣйшемъ совпадать съ пятью формальными ступенями Циллера. Сравнивая ихъ съ вышеприведеннымъ расчлененіемъ лекціи, мы видимъ, что онѣ лишены простого, естественнаго, анатомическаго и фізіологически-психологическаго основанія и что основной педагогическій принципъ не нашелъ въ нихъ себѣ простого и яснаго выраженія. Обоснованіе нашего педагогическаго принципа и предложеннаго нами расчлененія урока содержитъ въ себѣ разностороннюю критику ступеней, на которыя, согласно берлинскому учебному плану должна дѣлиться лекція, а также критику формальныхъ ступеней Циллера вообще. Здѣсь достаточно будетъ указать лишь еще вкратцѣ на отношеніе между „углубляющимъ обсужденіемъ“ и „связываніемъ“. Каждое отдѣльное новое представленіе должно сообщаться путемъ сравненія съ уже извѣстнымъ, ибо лишь благодаря сравненію по сходству и по контрасту повышается ясность, отчетливость и живость воспріятій и представленій, избѣгается смѣшеніе ихъ съ другими представленіями, усиливается способность къ ихъ запоминанію и ассимиляціи, облегчается репродукція. «Углубляющее обсужденіе» должно, слѣдовательно, содержать въ себѣ „связываніе“ путемъ „сравненія“ или „слиянія“, „сравненіе“ должно, такимъ образомъ, предшествовать «связыванію», а не слѣдовать за нимъ. (Срв. критику формальныхъ степеней: Exr. Did., S. 592 ff.).

Если мы въ заключеніе зададимъ вопросъ, какія выгоды приноситъ намъ принципъ взаимоотношенія, какъ часть общаго педагогическаго принципа дѣйствія, то мы можемъ на это отвѣтить:

Во-первыхъ, иную оцѣнку цѣлага ряда учебныхъ предметовъ (слово „учить“ взято нами въ его прекрасномъ первоначальномъ значеніи, срв стр. 51). Мы нашли, что наша школа слишкомъ мало знакомитъ съ соціальной жизнью и съ собственной внутренней жизнью путемъ наблюденія надъ другими и надъ самимъ собой, и требуемъ поэтому расширенія и углубленія всего гуманитарнаго преподаванія въ цѣломъ, преподаванія исторіи, законовѣднія, полит. экономіи, морали, психологіи, педагогики и религіи; мы нашли далѣе, что слишкомъ мало вниманія удѣляется практическому воспитанію, и требуемъ поэтому рас-

ширенія и углубленія изобразительно-формального преподаванія, отрицательно путемъ уменьшенія числа изучаемыхъ иностранныхъ языковъ и бесполезныхъ датъ, и положительно—путемъ широкаго культивированія различныхъ формъ изобразительной дѣятельности; къ нимъ относятся лѣпка, производство экспериментовъ, рисованіе, писаніе красками, драматическія представленія, игры и танцы, наконецъ, практическое осуществленіе нравственныхъ и соціальныхъ нормъ въ классной общинѣ. Само собой понятно, что новый учебный матеріалъ вовсе не долженъ выступать въ качествѣ отдѣльныхъ предметовъ (срв. Учебный планъ стр. 108).

Во-вторыхъ, органическая связь учебного матеріала; особенно связь наблюдательно-вещественнаго матеріала съ изобразительно-формальнымъ. Установленіе этой связи требуетъ сокращеній съ одной стороны, расширеній и углубленій съ другой, въ томъ видѣ, какъ мы это показали выше, причемъ результатомъ явится не увеличеніе трудностей, но внутреннее плодотворное облегченіе. До сихъ поръ намъ не хватаетъ органическаго, т. е. построеннаго на біологическихъ, фізіологическихъ и психологическихъ корреляціяхъ, учебного плана. Учебнымъ планамъ Рейна, Вильмана и т. д. не достаетъ какъ разъ этой основы.

Въ-третьихъ, мы подходимъ съ новой стороны къ важнѣйшимъ принципамъ преподаванія. Основнымъ принципомъ является реакція; наблюденіе, переработка и изображеніе суть частичныя реакціи и частичные принципы. Переработка издревле была принципомъ преподаванія; наглядность (наблюденіе) стала имъ благодаря Коменіусу и Песталотци; возводя наряду съ ними изображеніе точно также на степень принципа обученія, мы извлекаемъ лишь слѣдствіе изъ основнаго педагогическаго принципа. Изображеніе выступаетъ, слѣдовательно, въ преподаваніи не только какъ учебный предметъ, но какъ принципъ. форма и средство обученія. На каждомъ урокѣ вещественнаго преподаванія можетъ время отъ времени явиться необходимость перейти къ изобразительной дѣятельности, когда какая нибудь вещь требуетъ воспроизведенія путемъ ли рисунка, декламаціи, пѣнія, драматическаго изображенія сцены, или, наконецъ, путемъ рѣшенія ариѳметической задачи. Отъ этого никогда еще не отказывался ни одинъ истинный педагогъ. Изобразительная дѣятельность подобно наблюденію должна, когда это нужно, вступать въ свои права независимо отъ распредѣленія уроковъ. Однако, и здѣсь прежде всего надо соблюдать мѣру и порядокъ.

Въ четвертыхъ, благодаря установленію взаимоотношеній между реакціями и отдѣльными частями учебного матеріала, мы получаемъ лучшее средство, для того, чтобы изгнать дидактическій матеріализмъ изъ всѣхъ школъ и изъ всѣхъ предметовъ. Если наблюденіе и изображеніе будутъ культивироваться нами какъ необходимые моменты наряду съ переработкой, то для этого намъ потребуется много времени. Но тутъ можно сказать, что «меньше означаетъ больше». И когда мы изъ учебного матеріала выберемъ то, что должно быть заучено, то это послѣднее мы ограничимъ лишь такими данными, которыя позволяютъ установить между предметами взаимоотношеніе и внутреннюю связь.

5. Принципъ періодичности инстинктовъ.

Анатомы, фізіологи и антропологи установили, что почти всѣ органы человѣческаго тѣла въ своемъ развитіи проходятъ попеременно періоды ускореннаго и замедленнаго роста. Рука объ руку съ этой періодичностью совершаются индивидуальныя колебанія реакцій (срв. стр. 82). Установленные уже факты относительно индивидуальных и естественныхъ колебаній въ реакціяхъ, должны по возможности приниматься въ расчетъ при систематизаціи и подраздѣленіи учебнаго матеріала, при оцѣнкѣ учениковъ, а главное при переводѣ ихъ изъ класса въ классъ (Grundlehrplan S. 3. Основной учебный планъ), а самый фактъ періодичности долженъ въ этомъ и во многихъ другихъ вопросахъ побуждать къ извѣстной осмотрительности и сдержанности. Учитель путемъ преподаванія ежедневно вмѣшивается въ развитіе сенсорно-моторнаго аппарата и его реакцій; онъ въ теченіе ряда лѣтъ подолгу и планомерно оказываетъ вліяніе на развитіе органовъ и ихъ функций. Всегда ли это планомерное воздѣйствіе естественнымъ образомъ соотвѣтствуетъ съ количественной и съ качественной стороны вышеупомянутой періодичности, является большимъ педагогическимъ вопросомъ, на который мы всегда старались обратить вниманіе. Въ нашемъ изслѣдованіи относительно колебаній психической энергіи и психическаго темпа въ теченіе сутокъ и въ теченіе года (Exp. Did. S. 168 ff.) мы пришли къ результатамъ, имѣющимъ важное значеніе для вопроса о времени, на которое должны приходиться вакаціи и испытанія; эти результаты были использованы также въ «Основномъ учебномъ планѣ» (S. 21) какъ вѣхи для распредѣленія матеріала въ теченіе школьнаго года. Еще важнѣе, однако, оказываются эти результаты для рѣшенія вопроса о перенесеніи всего ученія на время до полудня и о томъ, какъ нужно оцѣнивать тѣ или другіе до-обѣденные и послѣ-обѣденные часы. Достаточно отмѣтить, что наши выводы вполне согласуются съ новѣйшими результатами изслѣдованій, производившихся въ «пѣдологическихъ лабораторіяхъ», основанныхъ за послѣдніе годы въ Антверпенѣ, а также въ Чикаго и друг. американскихъ городахъ. Большіе города Германской Имперіи должны возможно скорѣе послѣдовать за ними въ устройствѣ подобныхъ педагогическихъ опытныхъ станцій (Versuchsstätten),—какъ я предпочитаю называть эти педагогическія лабораторіи практическаго направленія: тѣмъ болѣе, что въ моихъ руководствахъ «Führer durch den Rechtschreibunterricht» (1896) «Führer durch den Rechenunterricht» (1898) и въ «Экспериментальной Дидактикѣ» (1903) я уже много лѣтъ тому назадъ доказалъ теоретически и практически возможность и необходимость экспериментальной педагогики. Тѣ результаты „измѣреній утомляемости“, на которые опирались при перенесеніи всего преподаванія на время до полудня, должны въ настоящій моментъ разсматриваться не только какъ спорные, но какъ совершенно ложные, ибо при наблюденіяхъ не принимались въ расчетъ дневныя колебанія реакцій. Докторъ Океръ-Бломъ (Oker Blom) въ Гельсингфорсѣ нашелъ, напр., въ полномъ соотвѣтствіи съ результатами нашихъ опытовъ, что «учебный планъ, разбивающій

преподаваніе на два промежутка отъ 8—11 утра и отъ 4 до 6 часовъ пополудни, представляетъ больше преимуществъ, чѣмъ учебный планъ, рассчитанный на непрерывное, пятичасовое преподаваніе“. На послѣднемъ урокъ продолжающагося безъ перерыва пятичасового преподаванія, особенно у дѣтей младшаго возраста (отъ 10 — 11 лѣтъ), замѣчаются вялость или утомленіе, какого не наступаетъ на пятомъ часу занятій при раздѣленіи работы между двумя промежутками времени (Umschau 1910 № 23).

Ту часть педагогики дѣйствія, которая занимается естественными факторами воспитанія мы называемъ *натуральной педагогикой*; она представляетъ собой еще совершенно неизслѣдованную въ педагогическомъ отношеніи область (Exp. Did., S. 149 — 193).

Весьма важной является періодичность въ развитіи мозга, который съ 4-го и до 7-го года жизни проходитъ фазу наибольшаго роста (Clouston, The Neuroses of Development. Edinburgh. 1891 S. 12 ff.) Въ связи съ этимъ обстоятельствомъ, которое нуждается въ дальнѣйшемъ педагогическомъ изслѣдованіи, возникаетъ слѣдующій вопросъ: быть можетъ тотъ, подмѣченный Акселемъ Кеємъ и другими, фактъ, что заболѣванія, такъ называемыми, школьными болѣзнями вчетверо учащаются въ теченіе перваго года ученія, и что процентъ этихъ заболѣваній достигаетъ въ средней школѣ неслыханной высоты, объясняется выборомъ матеріала, противорѣчащимъ ходу развитія и примѣненіемъ неестественныхъ методовъ; быть можетъ, обязательное школьное обученіе слѣдуетъ начинать лишь на седьмомъ году жизни и, быть можетъ, медицинское освидѣтельство физическаго развитія вновь поступающихъ дѣтей слѣдовало бы сдѣлать обязательнымъ по закону. Эти вопросы имѣютъ фундаментальное значеніе при выработкѣ учебнаго плана, въ особенности что касается того требованія, которое берлинскій основной учебный планъ формулируетъ какъ необходимость «способствовать равномерному развитію» всѣхъ учениковъ одного класса. Въ этомъ отношеніи мы крайне нуждаемся въ экспериментально-дидактическихъ изслѣдованіяхъ; учрежденіе педагогическихъ лабораторій является необходимою задачею.

Время отъ рожденія и до 8 лѣтъ представляетъ собою періодъ, характеризующійся инстинктивнымъ подражаніемъ конкретнымъ примѣрамъ, пластичностью органовъ чувствъ и развитіемъ перцепціи. слѣдуетъ поэтому признать большимъ недостаткомъ всѣхъ учебныхъ плановъ, и въ частности основнаго учебнаго плана Берлина, то обстоятельство, что тамъ конкретному и наглядному преподаванію отечествовѣдѣнія отведено такое ничтожное количество времени по сравненію съ абстрактно-формальнымъ обученіемъ чтенію, письму и счету.

Въ этомъ періодѣ умѣстны, какъ указываетъ также докторъ Гартвиль (Hartwill) въ Бостонѣ «только элементарныя и легкія игры»; это правило недостаточно соблюдается, напр., въ томъ же основномъ учебномъ планѣ, согласно которому преподаваніе гимнастики должно начинаться съ перваго же года ученія. Для преподаванія игръ и гимнастики, также какъ для преподаванія вообще, имѣютъ большое значеніе два слѣдующихъ періода развитія, установленные докторомъ Chri-

stopher'омъ изъ Чикаго: періодъ утомляемости и періодъ достиженія половой зрѣлости (Three Crises of Child-Life, Schild-Study 1897, S. 324 ff). Изъ одного статистическаго изслѣдованія, охватившаго 32000 учениковъ въ возрастѣ отъ 6 до 13 лѣтъ, выяснилось, что въ продолженіе fatigue period (періода утомляемости) отъ 7 до 9 лѣтняго возраста, физическія упражненія очень быстро вызываютъ усталость и могутъ при недостаточной бдительности повлечь за собой расширеніе сердца и отдышку; точно также period of puberty (періодъ достиженія половой зрѣлости) для дѣвочекъ между 12½ и 15½ годами, для мальчиковъ нѣсколько позже—характеризуется бѣльшей утомляемостью. Этому обстоятельству должны въ особенности посвятить свое вниманіе учителя гимнастики, а систематическія, статистическія и экспериментальныя наблюденія въ педагогическихъ лабораторіяхъ могли бы оказать важныя услуги въ дѣлѣ естественной постановки этого и всякаго иного предмета преподаванія.

Безсознательные импульсы, исходящіе отъ пробуждающагося полового инстинкта, влекутъ за собой переоцѣнку всѣхъ цѣнностей; повышается сознаніе своей личности; усиливается стремленіе къ самостоятельности, независимости; воспріятія, мышленіе, чувство и воля подвергаются страстной критикѣ; развиваются болѣзненные, физическія и духовныя, диспозиціи; отчетливѣе начинаютъ выступать индивидуальныя особенности. Поэтому до тѣхъ поръ, пока въ извѣстной мѣрѣ не завершится это развитіе, начальное образованіе должно, сообразуясь съ избранной ученикомъ профессіей, продолжаться въ дополнительной школѣ; эту же точку зрѣнія долженъ имѣть въ виду учебный планъ народной школы.

Въ младшихъ классахъ на первомъ планѣ стоитъ инстинктивная воля, въ среднихъ—воля, руководимая разсудкомъ и утилитарными соображеніями, и, наконецъ, въ старшихъ классахъ среднихъ школъ вступаетъ въ свои права разумная воля, слѣдующая нормамъ разума. Соціально-педагогическій и этический вопросы заключаются, главнымъ образомъ, въ нормативной регулировкѣ, согласно интересамъ общества, инстинктивныхъ побужденій, какъ они проявляются въ работѣ и въ удовольствіи. Очень важно, чтобы учитель былъ хорошо знакомъ съ кругомъ представленій ребенка, однако, еще важнѣе, что бы онъ былъ освѣдомленъ въ инстинктивной жизни ребенка, ибо врожденные инстинкты и связанные съ ними интересы опредѣляютъ „кругъ мыслей“, а также мышленіе, чувство и волю вообще. Первые же поученія, напр., имѣютъ своей предпосылкой инстинкты подражанія и любопытства. Представленія порождаются, такимъ образомъ прежде всего естественными интересами, а не наоборотъ интересы—кругомъ представленій. Принципъ періодичности реакціи и принципъ ассимиляціи находятся въ тѣсномъ взаимоотношеніи. Преподаваніе должно въ особенности имѣть въ виду слѣдующіе инстинкты, проявляющіеся, главнымъ образомъ, въ играхъ: стремленіе къ дѣятельности, распространяющееся одинаково на сенсорныя и моторныя органы, инстинктъ борьбы, инстинктъ противорѣчія, соревнованіе, любовь къ дразненію, охотничій инстинктъ, страсть къ собиранію, соціальные инстинкты: инстинктъ сбли-

женія («стадный инстинкт»), потребность сообщенія, инстинктивное подчиненіе, стремленіе выразить самого себя, проявляющійся въ особенности у духовныхъ и соціальныхъ вождей, любопытство, жажда знанія, потребность въ причинномъ объясненіи, инстинктъ подражанія, который заставляетъ внѣшне или внутренне подражать нѣкоторому конкретному имѣющемуся передъ глазами, а на болѣе высокихъ ступеняхъ развитія, нѣкоторому идеальному прообразу, будь то опредѣленная личность или идея. Внутреннее подражаніе, умѣнье переживать вмѣстѣ съ другимъ, поставить себя на мѣсто другого, «вчувствоваться» имѣетъ громадное значеніе для развитія эстетическаго и этическаго интереса. Мы снова подчеркиваемъ, что ребенка, не имѣй онъ врожденныхъ инстинктовъ, нельзя было бы ни обучить, ни воспитать. Искусство учителя и воспитателя состоитъ въ томъ чтобы путемъ упражненія и привычки развитъ изъ простѣйшихъ рефлексовъ и инстинктовъ сложныя и соотвѣтствующія нормамъ реакціи; поэтому учитель и воспитатель должны обладать тонкимъ чутьемъ по отношенію къ врожденнымъ реакціямъ. Въ специальной части нашей критики мы займемся болѣе подробнымъ разсмотрѣніемъ того, что дало дидактикѣ экспериментально-психологическое изслѣдованіе. Здѣсь достаточно будетъ упомянуть, что учебные планы начальныхъ и среднихъ школъ, будучи проникнуты интеллектуализмомъ, не удѣляютъ достаточно вниманія жизни инстинктовъ. Очень важно имѣть въ виду, что каждый инстинктъ проявляется и достигаетъ своего максимума въ опредѣленное время, что нѣкоторые инстинкты исчезаютъ, когда проходитъ ихъ пора, хотя въ виду недостаточнаго воспитанія они, м. б., и не исполнили своей задачи въ метаморфозѣ, наконецъ, что энергія инстинктивныхъ реакцій колеблется волнообразно. Въ остальномъ мы отсылаемъ къ болѣе подробному изложенію въ „Экспериментальной Дидактикѣ“ (Exp. Did., S. 223—274).

Подчеркнувъ, что, согласно основному принципу дѣйствія, принципъ періодичности реакцій долженъ играть рѣшающую роль при организаціи школьной системы, мы удовлетворимся слѣдующимъ краткимъ обзоромъ.

Школа дѣйствія какъ единая школьная система

Если мы примемъ въ качествѣ границъ періодъ смѣны зубовъ и періодъ половой зрѣлости и обратимъ вниманіе на психическіе процессы, выступающіе на первый планъ въ соотвѣтствующіе промежутки времени, то мы придемъ къ слѣдующей схемѣ:

I. Періодъ отъ рожденія до выпаденія молочныхъ зубовъ до 6/7 лѣтъ:

Дѣтство	инстинктъ	ощущенія	инстинктивныя дѣйствія	дѣтскій садъ.
---------	-----------	----------	------------------------	---------------

II. Періодъ съ 6/7 лѣтъ и до наступленія половой зрѣлости до 12/15 лѣтъ:

Отрочество	воля руководимая разумомъ	представленіе	произвольныя дѣйствія	народная школа.
------------	---------------------------	---------------	-----------------------	-----------------

III. Періодъ съ 12/15 лѣтъ и до относительнаго завершенія развитія до 18/21 лѣтъ:

Юность	воля руководимая разумомъ	идеи и идеалы	нравственныя и волевыя дѣйствія	дополн. школа въ широкомъ смыслѣ.
--------	---------------------------	---------------	---------------------------------	-----------------------------------

Если мы кроме того примемъ во вниманіе подмѣченную Штрацемъ (Stratz) смѣну «полноты» (Fülle), дюжести вслѣдствіе роста въ ширину и толщину и вытянутой тонкой фигуры вслѣдствіе сильнаго роста въ длину, а также то обстоятельство, что у дѣвочекъ зрѣлость наступаетъ 2—3 годами раньше, чѣмъ у мальчиковъ, то мы получимъ слѣдующую схему ступеней развитія:

I. Періодъ молочныхъ зубовъ . . .	отъ 0	до 6/7	лѣтъ
а) періодъ кормленія грудью . . .	„ 0	„ 1	„
б) первая полнота	„ 1	„ 4	„
с) первый періодъ роста	„ 4	„ 6/7	„
II. Періодъ послѣ смѣны зубовъ . .	„ 6/7	„ 12/15	„
а) вторая полнота	„ 6/7	„ 10	„
б) второй періодъ роста	„ 10	„ 12/15	„
III. Періодъ созрѣванія	„ 12/15	„ 18/20	„

Наши выводы относительно волнообразнаго хода развитія, важнѣйшія ступени котораго образуютъ ростъ мозга, смѣна зубовъ и наступленіе половой зрѣлости, могутъ быть использованы для выдѣленія нѣкоторыхъ моментовъ въ развитіи питомца и для освѣщенія нѣкоторыхъ важныхъ вопросовъ школьной организаціи.

Въ развитіи ребенка имѣютъ большое значеніе три періода:

Границами этихъ трехъ важныхъ періодовъ являются: 6—7-ой, 12—14-ый и 18—19-ый годы жизни.

Констатированіе этихъ трехъ періодовъ приводитъ къ вопросу объ единой организаціи школьнаго дѣла; на этотъ вопросъ мы отвѣтили въ 1904 году слѣдующимъ образомъ.

Педагогическимъ, гигиеническимъ и социальнo-педагогическимъ требованіямъ могла бы удовлетворить единая школьная система, расчлененная слѣдующимъ, приблизительно, образомъ:

1. Начальная школа (съ 6 до 14-лѣтняго возраста) по желанію съ преподаваніемъ иностранныхъ языковъ, соотвѣтствующимъ двумъ первымъ классамъ высшей народной школы (Mittelschule) для дѣтей отъ 12-ти до 14-ти лѣтняго возраста. На ней основывается:

2. Высшая начальная школа (Mittelschule) для дѣтей отъ 12 до 16 лѣтняго возраста съ преподаваніемъ новыхъ языковъ. Къ ней примыкаетъ:

3. Средняя школа и дополнительная школа (съ 14-ти до 18 или 19-ти лѣтняго возраста); средней школѣ соотвѣтствуетъ профессиональное дополнительное образованіе, которое въ дополнительной школѣ должно примыкать къ преподаванію низшихъ начальныхъ и высшихъ начальныхъ школъ. При дополнительной школѣ должны существовать курсы новыхъ и древнихъ языковъ. Съ 16-ти лѣтняго возраста ученику предоставляется свободный выборъ предметовъ, однако, въ предѣлахъ предписанныхъ комбинацій предметовъ наблюдательнаго и изобразительнаго преподаванія. При этомъ предполагается, что въ школѣ дѣйствія каждой способности ученика соотвѣтствуетъ опредѣленный предметъ преподаванія, чего мы не видимъ до сихъ поръ. Ко времени достиженія половой зрѣлости проявляются, какъ извѣстно, индивидуальныя особенности.

Въ настоящій моментъ ученики съ односторонними дарованіями и талантами вынуждены ждать, пока менѣе одаренные догонятъ ихъ въ извѣстныхъ предметахъ; ихъ способности не культивируются надлежащимъ образомъ, они не приучаются работать прилежно и съ увлеченіемъ. Поэтому всякій ученикъ, у котораго мало способностей къ какому нибудь предмету, но уже есть достаточный запасъ свѣдѣній въ этой области, долженъ имѣть возможность замѣнить данный предметъ другимъ—болѣе соответствующимъ его дарованіямъ; понятно, что и требованія въ этомъ случаѣ должны быть повышены. Всѣ ученики одного и того же класса имѣютъ одинаковое число уроковъ въ недѣлю. Всѣ предметы считаются равноцѣнными. Нельзя, слѣдовательно говорить о главныхъ и побочныхъ предметахъ, о главныхъ и второстепенныхъ учителяхъ.

Если мы признаемъ, что цѣлью человѣчества и цѣлью обученія является нравственный характеръ въ смыслѣ моральной активности, если мы согласимся, что нравственное развитіе совершается только въ человѣческомъ обществѣ и лишь на основѣ основнаго, педагогико-психологическаго закона путемъ внѣшняго воздѣйствія и отвѣтной реакціи, идя отъ воспріятія и переживанія къ воспроизведенію, къ поступку, и если, наконецъ, мы убѣждены, что классная община должна стать носительницей разносторонней и интенсивной коллективной жизни, то съ этой точки зрѣнія мы должны отвергнуть всякое дѣленіе учениковъ по соціальному положенію ихъ родителей, по вѣроисповѣданію, по «степенямъ способности» (последнее касается нормальныхъ учениковъ народной школы) и по полу, пока въ этой сферѣ не начнутъ сказываться довольно значительныя сами по себѣ различія.

Мы знаемъ, что въ индивидуальныхъ колебаніяхъ или въ колебаніяхъ развитія, въ особенности же въ измѣнчивости инстинктовъ, проявляется развитіе или, лучше сказать, метаморфоза ребенка. Для школы дѣйствія на первомъ планѣ стоитъ ребенокъ, ученикъ, а не учебный матеріалъ и не будущая профессія, какъ это мы видимъ въ учебныхъ планахъ современныхъ школъ, и въ особенности—среднихъ школъ. Школа дѣйствія опирается на основной педагогическій принципъ реакции и тѣмъ самымъ на болѣе частный принципъ периодичности реакцій. Она стремится поэтому построить органическую школьную систему, заботится объ естественномъ и отвѣчающемъ дѣтской психологій выборѣ и подраздѣленіи матеріала и о болѣе объективной оцѣнкѣ успѣховъ ученика, зависящихъ отъ индивидуальныхъ и естественныхъ колебаній (ср. стр. 81).

Наши разсужденія показали съ достаточной ясностью, что периодичность въ развитіи ребенка должна и можетъ стать столь же обширной, сколь плодотворной областью психологическихъ, педагогическихъ и дидактическихъ изслѣдованій, и что ея значеніе для практики не менѣе велико.

6. Принципъ творческой дѣятельности и самостоятельности.

Развитіе духовныхъ силъ есть понятіе, хотя и часто употреблявшееся въ педагогической литературѣ, однако, неопредѣленное. Основной учебный планъ Берлина ставитъ во главу своихъ разсужденій о «методахъ преподаванія» (S. 45) слѣдующее положеніе: преподаваніе должно развивать духовныя силы. Но онъ не указываетъ, въ чемъ состоятъ сущность и свойство духовныхъ силъ. Такимъ образомъ, это выраженіе туманно и поэтому не подходитъ для руководящаго принципа, долженствующаго придать методамъ преподаванія отчетливую форму. Мы уже узнали, въ чемъ состоятъ свойства духовныхъ силъ (s. 58): это—способность формировать, конструировать, способность къ творчеству въ наблюденіи, фантазированіи, мышленіи и желаніи въ области технической, научной, художественной, нравственной и религіозной жизни. Самодѣятельность, которую съ полнымъ правомъ требуютъ новые учебные планы, должна, согласно этому взгляду, проявляться не только въ интеллектуальной, но въ каждой изъ вышеназванныхъ областей какъ созданіе формъ, комбинированіе и конструированіе, изслѣдованіе и открываніе новаго. Духовная сила обнаруживается въ томъ, что Кантъ назвалъ произвольностью и активностью, какъ чистыми формами созерцанія и мышленія въ нашемъ сознаніи; фізіологической основой этой силы является всестороннее приспособленіе моторныхъ процессовъ сенсорно-моторнаго нервнаго аппарата. Развитіе духовныхъ силъ означаетъ, такимъ образомъ, въ педагогическомъ отношеніи развитіе конструктивныхъ способностей и моторныхъ процессовъ, культивированіе представленій движенія при наблюденіи, при переработкѣ, при изображеніи, которое въ свою очередь воздѣйствуетъ на наблюденіе. Что не было изображено какимъ бы то ни было образомъ, никогда не сможетъ быть представлено достаточно отчетливо, останется вялымъ, не имѣющимъ духовной силы переживаніемъ. Не знаніе является цѣлью школы дѣйствія, но внутреннее и сообразованное съ внутреннимъ внѣшнее творчество, т. е. не копія съ даннаго, но образцы для того, что должно быть создано: цѣлевые понятія, руководящіе мотивы, точки зрѣнія для изображенія, внѣшнее дѣйствіе—вотъ, что является конечной цѣлью. (Срв. Фихте стр. 14, Кантъ и Шиллеръ стр. 62). Развитіе духовныхъ силъ означаетъ физическое, тѣлесное, словесное, художественное и математическое изображеніе, свободное выраженіе своего я, формирующую самодѣятельность въ практической (технической) жизни, въ научной, художественной и нравственной областяхъ, свободное творчество руководящихъ цѣлевыхъ понятій во всей духовной жизни. Для развитія самопомощи нужна также продуктивная работа, творческая дѣятельность. Основной учебный планъ Берлина, который считаетъ необходимымъ для пробужденія самодѣятельности, «чтобы вновь приобретаемыя представленія усваивались и формировались уже имѣющимся на лицо содержаніемъ психики», (S. 45) имѣлъ, къ сожалѣнію, въ виду лишь интеллектуальную самодѣятельность. То положеніе основнаго учебнаго плана, что преподаваніе «по всѣмъ предметамъ и на всѣхъ ступеняхъ должно пробуждать самодѣятельность ученика,» слѣдовало бы замѣнить болѣе опредѣленнымъ требованіемъ: преподава-

ніе должно по всѣмъ предметамъ и на всѣхъ ступеняхъ развивать, сообразно требованіямъ природы и культуры, уже имѣющуюся въ ученикѣ самодѣятельность во всѣхъ ея видахъ и формахъ. Удѣлять особое вниманіе моторной, продуктивной, изобразительной сторонѣ преподаванія является для городскихъ школъ во многихъ отношеніяхъ болѣе важнымъ, чѣмъ для школъ деревенскихъ. Дѣти сельскихъ жителей могутъ гораздо легче и лучше въ свободной природной обстановкѣ проявлять свои инстинкты (страсть къ собиранію, инстинктъ борьбы, стремленіе къ дѣятельности моторныхъ и сенсорныхъ органовъ), а также путемъ оказыванія помощи старшимъ на дворѣ, въ хлѣвѣ, въ саду, въ полѣ и въ лѣсу, они могутъ гораздо болѣе самостоятельно дѣйствовать въ изобразительно-творческомъ направленіи и, слѣдовательно, пріобрѣсти большую самостоятельность, чѣмъ городскія дѣти. Еще болѣе самостоятельными являются дѣти некультурныхъ народовъ, у племени «алеутовъ-атка» мальчикъ десяти лѣтъ является уже независимымъ охотникомъ, у кевсуровъ на Кавказѣ дѣти въ одиннадцать лѣтъ уже могутъ принимать участіе въ общественныхъ дѣлахъ и на дѣлѣ осуществляютъ это свое право (Steinmetz, Ethnolog. Studien. Leiden 1894 S. 216). Поэтому можно лишь жалѣть, видя какъ господствующій въ педагогикѣ и школьной практикѣ интелектуализмъ приводитъ къ тому, что расширение преподаванія въ сельскихъ школахъ увеличиваетъ время, проводимое пассивно въ сидячемъ положеніи и посвященное заучиванью и тормозитъ развитіе продуктивной стороны сознанія и самостоятельной дѣятельности. Сначала нужно было бы изгнать интелектуализмъ изъ школъ путемъ болѣе естественныхъ учебныхъ плановъ и учебныхъ методовъ, выдержанныхъ въ смыслѣ основного педагогическаго принципа дѣйствія.

У каждого ребенка имѣется потребность самодѣятельности во всѣхъ областяхъ физической и духовной жизни, которая находитъ себѣ дидактически недостаточно оцѣниваемое выраженіе въ дѣтскихъ играхъ. Задачей преподаванія является итти ей навстрѣчу; слѣдить за ея развитіемъ и способствовать ему (Exper. Did. S. 230—274).

Новѣйшіе учебные планы, а также основной учебный планъ Берлина, не удѣлили достаточно вниманія этой задачѣ ни при выборѣ и расчлененіи учебнаго матеріала, ни при характеристикѣ учебныхъ методовъ. Весьма отчетливо проявляется это въ постановкѣ нагляднаго преподаванія, о которой мы будемъ еще говорить впоследствии подробно.

Самостоятельность есть самостоятельность реакцій, а самостоятельная реакція, средній членъ которой, умственная переработка, служитъ связывающимъ моментомъ, приводитъ къ продуктивной работѣ, творческому дѣйствію. На каждое воздѣйствіе со стороны жизненной среды должна слѣдовать при измѣнившихся обстоятельствахъ заново выработанная реакція. Самостоятельность питомца есть независимость отъ воспитателей и товарищей. Молодые животныя и дѣти дикарей должны еще въ раннемъ возрастѣ отвѣчать реакціями на воздѣйствія внѣшней среды. Самостоятельность и продуктивная работа являются выдающимся біологическимъ принципомъ, который сообщаетъ каждой реакціи ея цѣнность, обуславливаетъ матеріальное и идеальное благо и

зло и самое наше существованіе. Воспитаніе должно поэтому предоста-
вить питомцу въ его жизненной средѣ достаточно мѣста для самостоя-
тельнаго проявленія способностей, и школа дѣйствія ни на минуту не
теряетъ изъ виду, что она должна выполнить эту задачу внутри клас-
сной и школьной общины.

7. Гигіеническій принципъ.

а) Школьныя болѣзни.

Школьныя управленія, учителя и инспектора должны при всѣхъ
своихъ мѣропріятіяхъ постоянно имѣть въ виду, во-первыхъ, что, со-
гласно основному біологическому процессу реакціи, преподаваніе еже-
дневно въ теченіе довольно значительнаго числа часовъ интенсивно
воздѣйствуетъ на сенсорно-моторный нервный аппаратъ ученика, что
при каждомъ воздѣйствіи возбуждаются болѣе или менѣе всѣ системы
органовъ тѣла, подобно тому, какъ при движеніи машины сотрясаются
всѣ ея части, что, во-вторыхъ, сенсорно-моторный аппаратъ предста-
вляетъ въ одно и то же время какъ бы центральную электрическую
станцію вмѣстѣ съ проводами, при помощи которыхъ приводятся въ
движеніе цѣлыя системы аппаратовъ и машинъ, что, въ третьихъ, об-
мѣнъ веществъ сенсорно-моторнаго нервного аппарата и всего организма
образуетъ единое цѣлое и что нарушеніе одного вызываетъ нару-
шеніе другого, наконецъ, что улучшеніе или задержка обмѣна веществъ
означаютъ повышеніе или ухудшеніе здоровья. Учебные планы и
учебные методы, которые противорѣчатъ требованіямъ природы, кото-
рые грѣшатъ противъ основного педагогическаго принципа или про-
тивъ содержащихся въ немъ частныхъ принциповъ—индивидуальности
и коллективности, періодичности и ассимиляціи—тѣмъ самымъ вліяютъ
въ неблагопріятномъ смыслѣ на физическое или душевное здоровье,
тормозятъ или подавляютъ извѣстныя функціи, а вмѣстѣ съ тѣмъ и нор-
мальное развитіе тѣла и души. Понимаемый въ этомъ смыслѣ гигиени-
ческій принципъ равнозначущъ съ нашимъ требованіемъ естественнаго
преподаванія. Это самый основной принципъ: ибо сохраненіе фи-
зическаго и душевнаго здоровья есть основное условіе существованія,
воспитанія и обученія, основная предпосылка совершенствованія и по-
вышенія трудоспособности каждаго отдѣльнаго лица, его потомства и
всего общества. Если гигиеническій принципъ будетъ пониматься
какъ принципъ естественности, если онъ будетъ избранъ руководящей
нитью при всѣхъ мѣропріятіяхъ—это обостритъ педагогическую совѣсть
правительствъ, школьныхъ управленій, инспекторовъ и учителей. Этотъ
взглядъ должны себѣ усвоить и проявлять на дѣлѣ народное хозяйство
и социальная педагогика, какъ истинная внутренняя политика. Осно-
вой каждаго государства является трудъ его гражданъ; послѣдній
зависитъ, однако, отъ здоровья и трудоспособности, а эти качества въ
свою очередь обусловлены естественнымъ воспитаніемъ и естественнымъ
преподаваніемъ, которыя немыслимы безъ выполненія основного пе-

дагогическаго принципа дѣйствія и заключающихся въ немъ частныхъ принциповъ; отсюда вытекаетъ, что школѣ дѣйствія слѣдуетъ способствовать также съ точки зрѣнія интересовъ народнаго хозяйства.

Колоссальные успѣхи культуры въ теченіе послѣдняго столѣтія создали путемъ чрезвычайно быстрыхъ измѣненій совершенно новыя жизненныя условія, къ которымъ необходимо должны приспособиться нервная трудоспособность и сила сопротивленія челоѣка, а поэтому также педагогическіе и дидактическіе взгляды, принципы и учрежденія, закостенѣвшіе отчасти подѣ вліяніемъ традиціи; это приспособленіе должно совершиться, если только мы не хотимъ, чтобы извѣстныя нервныя разстройства стали общимъ явленіемъ, особенно въ городахъ.

Сопровождается ли школьное обученіе, какъ систематическое регулярное и продолжительное воздѣйствіе на нервную систему, вредными послѣдствіями для состоянія и развитія дѣтскаго организма, и поскольку оно ими сопровождается, можетъ быть рѣшено только статистикой. Въ Германіи мы не располагаемъ, еще къ сожалѣнію, широкими школьно-гигіеническими изслѣдованіями, подобно тѣмъ, какія были произведены въ Швеціи и Даніи и опубликованы Акселемъ Кеємъ (Axel Key)

Для школъ Стокгольма онъ установилъ, м. пр., слѣдующее.

Къ концу перваго года ученія.	...2-го года ученія.
хлорозисъ 7,7 ⁰ /o	15,6 ⁰ /o
отсутствіе аппетита 6,6 ⁰ /o	13,6 ⁰ /o
частое кровотеченіе изъ носа . 1,1 ⁰ /o	4,1 ⁰ /o
головныя боли 2,2 ⁰ /o	10,9 ⁰ /o

Если бы для нашихъ школъ мы располагали подобной же сравнительной статистикой относительно состоянія здоровья учениковъ всѣхъ классовъ, если бы рационально составленные и достовѣрные индивидуальныя листы (срв. стр. 83) позволяли бы ориентироваться относительно ненормальностей слуха, зрѣнія и т. д., о продолжительности сна, игръ и отдыха, о питаніи, о домашнемъ воспитаніи, объ окружающей обстановкѣ, алкоголизмѣ и т. д. то тамъ и сямъ навѣрное обнаружили бы недостатки учебнаго плана и учебныхъ методовъ, которые безъ статистики остаются неизвѣстными. Стала бы возможной болѣе правильная оцѣнка отдѣльныхъ учениковъ и классовъ и, въ особенности, могло бы въ достаточной степени проводиться въ жизнь предписаніе основнаго учебнаго плана Берлина о необходимости «устанавливать причину отсталости дѣтей.» Если мы положимъ въ основу школьно-гигіеническія изслѣдованія Акселя Кэя («Exp. Did. S. 471) то окажется, что число уроковъ съ перваго и до 7-го года ученія превышаетъ то число часовъ, которое наиболѣе значительные представители школьной гигиены отводятъ преподаванію. Относительно крайне неблагоприятныхъ отношеній, которыя у учениковъ среднихъ школъ существуютъ между работой и сномъ, игрой и спортомъ, сообщалось въ «Экспериментальной Дидактикѣ» (Exp. Did. S. 198—245.)

Прежде всего мы хотимъ показать, что, согласно школьно-гигіеническимъ изслѣдованіямъ, современная школа вреднымъ образомъ вліяетъ на состояніе здоровья и на физическое развитіе учениковъ.

Шведскій фізіологъ Аксель Кэй изслѣдовалъ 11000 учениковъ

народныхъ школъ, реальныхъ училищъ и гимназій въ отношеніи, такъ наз., школьныхъ болѣзней: нервозности, головныхъ болей, хлорозиса и т. п. При этомъ выяснилось: 1) съ конца перваго школьнаго года и до конца втораго—число дѣтей, страдающихъ школьными болѣзнями, удваивается. 2) въ первомъ классѣ страдаютъ школьными болѣзнями 17,6%, въ самомъ старшемъ отъ 40% до 50% учениковъ. Для Даніи найдены подобныя же результаты.

Въ Галле на С. школьный врачъ Шмидъ-Монардъ изслѣдовалъ свыше 8000 учениковъ и ученицъ народныхъ школъ, женскихъ гимназій, реальныхъ училищъ и гимназій. Онъ нашелъ, между прочимъ, что 1) въ возрастѣ отъ 11 до 13 лѣтъ школьными болѣзнями страдаютъ 30% мальчиковъ и 40% дѣвочекъ. 2) въ возрастѣ отъ 16 до 17 лѣтъ школьныя болѣзни достигаютъ максимума, охватывая 60%—70% учениковъ. За первые три мѣсяца ученія вѣсъ ученицъ народныхъ школъ уменьшается на $\frac{3}{4}$ килограмма, а на 7-мъ году жизни, слѣдовательно на первомъ году ученія вѣсъ дѣтей, посѣщающихъ школу, на 1 килогр. меньше, чѣмъ у ихъ ровесниковъ, которые еще не ходятъ въ школу, ростъ же школьниковъ отстаетъ на 2,1 сант. по сравненію съ ростомъ ихъ товарищей, не начавшихъ еще учиться.

Изслѣдованіе, произведенное въ 1904 году и распространившееся на 52640 призывавшихся на военную службу на правахъ вольноопредѣляющихся, дало слѣдующіе результаты: непригодность къ военной службѣ растетъ вмѣстѣ съ числомъ лѣтъ, проведенныхъ въ школѣ. Наиболѣе неблагопріятные результаты даютъ гимназіи. 75% среди причинъ, обуславливающихъ непригодность къ военной службѣ, падаетъ на общую слабость, аномаліи зрѣнія, болѣзни конечностей и легкихъ. У гимназистовъ легочныя заболѣванія стоятъ на первомъ мѣстѣ. 71% нѣмецкихъ, но всего 14% англійскихъ и 10% американскихъ школьниковъ страдаютъ близорукостью.

Изъ этихъ фактовъ ясно, что наши школы препятствуютъ правильному физическому развитію и вредятъ здоровью.

в) Учебные планы и методы, какъ причины школьныхъ болѣзней.

Здѣсь возникаетъ вопросъ: лежатъ ли причины этихъ вредныхъ вліяній въ одномъ лишь внѣшнемъ устройствѣ и оборудованіи нашихъ школъ, въ расположеніи, величинѣ, вентиляціи, освѣщеніи школьныхъ помѣщеній въ свойствахъ школьныхъ принадлежностей и т. п., или отвѣтственность несетъ также внутренняя школьная организація съ ея учебными цѣлями, учебными планами и учебными методами? По моему мнѣнію, внутренняя организація современныхъ школъ гораздо болѣе вредитъ физическому развитію и здоровью учениковъ, чѣмъ внѣшнія школьныя условія; понятно, впрочемъ, что послѣднія во всѣхъ отношеніяхъ зависятъ отъ мѣропріятій внутренняго характера, какъ опредѣляющихъ сущность преподаванія. Представители школьной гигиены,

если они не хотят останавливаться на полдорогѣ должны удѣлить этому вопросу свое полное вниманіе, хотя эта проблема, прежде всего, можетъ быть рѣшена только педагогами съ помощью экспериментальныхъ методовъ изслѣдованія. Что физическому развитію и здоровью вредятъ, главнымъ образомъ, неправильные учебныя цѣли, учебные планы, учебные методы и учебныя приемы въ пользу этого говорятъ слѣдующіе факты:

1) Школьныя болѣзни согласно изслѣдованіямъ Шмидъ-Монарда встрѣчаются также въ хорошо устроенныхъ и хорошо оборудованныхъ школахъ среди учениковъ, имѣющихъ послѣбобѣденныя занятія, и учениковъ отъ этихъ занятій освобожденныхъ; они встрѣчаются также у учениковъ, обладающихъ сильнымъ организмомъ, у дѣтей состоятельныхъ родителей, а также у школьниковъ, которые больше или меньше занимаются спортомъ.

2) Согласно изслѣдованіямъ Шмидъ-Монарда, число мальчиковъ и дѣвочекъ, страдающихъ школьными болѣзнями, въ среднемъ бываетъ сначала бѣльшимъ въ народной школѣ (30 и 40%) чѣмъ среди болѣе крѣпкихъ и живущихъ въ лучшихъ условіяхъ учениковъ и ученицъ среднихъ школъ (27 и 36%); однако позднѣе, начиная съ 13 и 14-ти лѣтняго возраста, когда требованія среднихъ школъ повышаются, процентъ учениковъ страдающихъ школьными болѣзнями становится тамъ выше, чѣмъ у дѣтей начальныхъ школъ, въ томъ же возрастѣ и подымается до 60 и 70%.

3) Аксель Кэй нашелъ, что какъ разъ нервность и головныя боли, вмѣстѣ взятыя, увеличиваются въ 7 разъ за время съ конца 1-го и по конецъ второго учебнаго года, что указываетъ на неестественную умственную работу.

4) Согласно изслѣдованіямъ Шмидъ-Монарда, процентъ учениковъ, страдающихъ нервозностью и головными болями, достигаетъ максимума (20—60%) за время съ 3-го по пятый классъ, а процентъ страдающихъ безсонницей наибольшей высоты (5 до 19%) въ восьмомъ классѣ средней школы. Періоды сильного умственнаго напряженія совпадаютъ слѣдовательно, съ максимумомъ головныхъ болей и безсонницы. То же самое наблюдалось по отношенію къ ученикамъ школъ имени Франкэ, живущимъ въ интернатѣ, гдѣ слѣдовательно меньшую роль играютъ злоупотребленія алкоголемъ и табакомъ.

5) Известно, что число близорукихъ учениковъ возрастаетъ съ количествомъ школьныхъ лѣтъ и съ возрастающими требованіями школы. Шмидъ-Монардъ нашелъ въ расширенныхъ народныхъ школахъ Галле вначалѣ отъ 0.5 до 1.5% дѣтей, носящихъ очки; ихъ число поднялось къ 11 годамъ до 4.5%, къ 14-ти лѣтнему возрасту до 4.7% у мальчиковъ и 3.6 у дѣвочекъ. Въ средней женской школѣ ихъ число поднялось съ 2 до 13.3%. Въ мужскихъ среднихъ школахъ среди дѣтей 11-ти лѣтняго возраста имѣлось (также какъ и въ расширенныхъ народныхъ школахъ) 4.2% близорукихъ къ 14 годамъ уже 13% (противъ 4.7% въ народной школѣ) и, наконецъ, въ старшемъ классѣ до 43%. Въ Англии и другихъ странахъ число близорукихъ учениковъ значительно меньше.

6) Нецѣлесообразные учебные методы и учебные приемы приводятъ къ тому, что число заикъ удваивается въ первый же годъ ученія (ср. Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht глава „Das Sprechen“. S. 161 ff. ¹⁾).

На основаніи этихъ фактовъ мы можемъ заключить, что учебныя цѣли, учебные планы, учебные методы и учебные приемы нашихъ школъ въ значительной степени несутъ на себѣ вину за тѣ ненормальности физическаго развитія и тѣ вредныя послѣдствія для здоровья, которыя выше были установлены и что, такимъ образомъ, наше обученіе въ извѣстной части является противоестественнымъ.

Теперь возникаетъ вопросъ: въ чемъ состоитъ противоестественность современнаго школьнаго преподаванія? Съ исторической точки зрѣнія можно сказать слѣдующее: въ средніе вѣка въ школахъ изучались древніе языки, чтеніе и письмо, чтобы затѣмъ изъ книгъ черпать знанія природы и человѣческой жизни; въ современныхъ школахъ сохраняютъ силу средневѣковыя традиціи, поскольку тамъ словесное обученіе съ помощью чтенія и письма, а не вещественное преподаваніе посредствомъ наблюденія и дѣйствія съ самаго начала играетъ первую роль. Наши школы, начавъ съ чтенія, письма и счета въ народной школѣ и съ древнихъ языковъ въ средней школѣ были вынуждены прогрессомъ культуры заимствовать у науки одинъ учебный предметъ за другимъ, и болѣе или менѣе механически присоединять ихъ уже къ имѣющемуся конгломерату, не заботясь о томъ, чтобы одновременно, сообразуясь съ прогрессомъ общей и дѣтской психологіи, поставить учебные планы и учебныя цѣли въ связь со ступенями развитія сознанія, съ его стремленіемъ къ единству съ духовными потребностями ассимиляціи, съ жаждой дѣятельности ребенка.

Какія же стороны въ учебныхъ цѣляхъ, учебныхъ планахъ учебныхъ методахъ и учебныхъ приемахъ можно назвать неестественными? Съ главнѣйшими изъ нихъ мы познакомились при разсмотрѣніи основнаго педагогическаго принципа и его частей. Намъ недостаетъ органическихъ учебныхъ плановъ и органическихъ учебныхъ методовъ, которые бы отвѣчали совокупности задатковъ, ихъ дифференцированію и ихъ естественному росту. Мы полагаемъ, что школа дѣйствія, школьная реформа, соотвѣтствующая природѣ и культурѣ, искоренить это зло.

¹⁾ Благодаря доктору Гуцману (Gutzmann) извѣстному берлинскому спеціалисту по аномаліямъ рѣчи, въ настоящій моментъ установлено: 1) что о всѣхъ частяхъ Германіи, въ Сѣверной Америкѣ, Даніи, Австро-Венгріи число заикъ, особенно, возрастаетъ въ первые годы ученія и въ періодъ полевой зрѣлости. 2) что въ народныхъ школахъ Германіи и Швейцаріи изъ каждыѣхъ 100 заикъ падаетъ на возрастъ отъ 6 до 7 лѣтъ 6%, на возрастъ отъ 7 до 8—10% и на возрастъ отъ 11 до 12 лѣтъ уже 15%, 3) что причины слѣдуетъ искать въ раздраженіяхъ и задержкахъ нервныхъ процессовъ, связанныхъ съ преподаваніемъ, въ особенности, у дѣтей predisposed къ нервности, которыя не были въ качествѣ таковыхъ распознаны учителемъ, не подверглись соотвѣтствующему уходу. (Докладъ на 1-омъ интернаціональномъ конгрессѣ по школьной гігіенѣ).

Обычное въ теоріи и практикѣ преподаванія невниманіе къ моторной сторонѣ основного психологическаго процесса реакціи, «физическаго» и «тѣлеснаго» изображенія и игры приводитъ къ тому, что дѣтей заставляютъ сидѣть неподвижно въ теченіе многихъ часовъ. Далѣе не слѣдуетъ упускать изъ виду, что пренебреженіе дѣятельностью мускуловъ, которые по вѣсу составляютъ почти половину тѣла и играютъ столь значительную роль въ обмѣнѣ веществъ, должно имѣть слѣдствіемъ нарушеніе обмѣна веществъ и это тѣмъ болѣе, что дѣти имѣютъ столь рѣзко выраженную потребность движенія. Наконецъ, нужно принять во вниманіе, что четырехъ-часовое абстрактное формальное преподаваніе, которое въ первые три года ученія въ народной школѣ почти подавляетъ собою конкретное наглядное обученіе, оказываетъ зачастую угнетающее воздѣйствіе на состояніе здоровья, замедляетъ и тормозитъ дыханіе и кровообращеніе.

Вполнѣ понятно, почему школьныя болѣзни учащаются какъ видно изъ выше-приведенныхъ цифръ, въ такой ужасающей прогрессіи какъ разъ въ низшихъ классахъ. Гигіеническія изслѣдованія умственной работы учениковъ, могутъ въ виду той воспитательной цѣли, которая при этомъ преслѣдуется выполняться только педагогически-образованными врачами и гигиенически-образованными педагогами. Какъ только однако гигиеническія изслѣдованія коснутся воспитанія и преподаванія, такъ сама собой откроется дорога къ новой области знанія, къ изученію ребенка или къ педологіи. Общая психологія, примѣнимая цѣликомъ лишь къ взрослому, но не къ ребенку, недостаточна для нашихъ цѣлей и нерѣдко вводитъ педагогику и практиковъ школьнаго дѣла въ заблужденіе. Нужно изслѣдовать физическое и духовное развитіе ребенка, нужно изслѣдовать дѣтскія индивидуальности и установить ихъ типы. Педагогическія и педологическія изслѣдованія оплодотворяютъ другъ друга. Однако тѣ и другія они должны пользоваться экспериментальнымъ методомъ, откуда вытекаетъ необходимость педагогическихъ опытныхъ станцій.

И гигиеническій принципъ точно также показываетъ, что наша школа словеснаго обученія и неподвижнаго сидѣнія (*Lern und-Sitzschule*) должна быть превращена въ школу дѣйствія и что, обратно, школа дѣйствія сможетъ удовлетворить всѣмъ требованіямъ гигиены.

8. Переводъ учениковъ изъ класса въ классъ.

Во многихъ городскихъ школахъ въ силу чрезмѣрныхъ требованій учебнаго плана, педагогической гонки и т. п. довольно значительная часть учениковъ не достигаетъ старшаго класса. На этомъ основаніи нѣкоторыми была предложена понятная, но въ высшей степени поверхностная мѣра, заключающаяся въ выдѣленіи второгодниковъ въ особые классы. Учениковъ «болѣе одаренныхъ» отдѣляли отъ «менѣе способныхъ» и это учрежденіе называлось «раздѣленіе учениковъ по ихъ успѣшности». Затѣмъ уже было нетрудно подыскать всякаго рода моводы въ пользу необходимости такого устройства.

Что касается внѣшней стороны этой реформы, то здѣсь слѣдуетъ признать требованіе основного учебнаго плана Берлина: «въ каждомъ классѣ слѣдуетъ подвигать впередъ развитіе дѣтей съ такимъ расчетомъ, что бы за годъ до окончанія обязательнаго обученія подавляющее ихъ большинство достигло зрѣлости, необходимой для перевода въ первый (высшій) классъ».

Недостаточные успѣхи въ языкѣ и счетѣ являются обычно причинами, препятствующими переводу ученика и вызывающими помѣщеніе его какъ «малоспособнаго» въ особый классъ. Мы должны поэтому, особенно подчеркнуть, что учебные планы и методика какъ разъ въ отношеніи этихъ двухъ предметовъ формальнаго преподаванія страдаютъ еще большими недостатками. Здѣсь не обращается вниманія ни на основной педагогическій принципъ, ни на различные типы памяти.

Относительно особой обязанности ректоровъ заботиться о «равномѣрномъ развитіи учениковъ» мы уже говорили (стр. 96).

Мы не придаемъ такого большого значенія экзаменамъ, какъ это обыкновенно дѣлается; для извѣстныхъ цѣлей они являются неизбѣжнымъ зломъ. Однако, переводныя испытанія, производимыя ректоромъ, мы считаемъ ненужными. Эти экзамены устраиваемые въ послѣдніе недѣли учебнаго года принесутъ для равномѣрнаго развитія учениковъ гораздо меньше пользы, чѣмъ частыя посѣщенія класса такимъ ректоромъ, который можетъ оказать помощь каждому учителю своимъ совѣтомъ, дѣломъ и примѣромъ. Вполнѣ естественнымъ является требованіе, чтобы регулярное преподаваніе въ классѣ не нарушалось переводными испытаніями; непонятнымъ, однако, съ точки зрѣнія основного педагогическаго принципа является слѣдующее опредѣленіе: «точно также рекомендуется не задавать письменныхъ работъ». Почему нельзя позволить ученику доказать свои способности путемъ письменнаго изложенія, путемъ рѣшенія задачи по геометріи или ариѳметики, путемъ художественнаго изображенія изъ области нагляднаго преподаванія, естественной исторіи, химіи, физики и географіи? Развѣ не должно въ такомъ случаѣ всякое не устное, не словесное изображеніе и учителю и ученикамъ представляться чѣмъ-то менѣе цѣннымъ? И развѣ каждый учитель не станетъ требовать письменныхъ и художественныхъ испытаній, если онъ заставлялъ учениковъ упражняться въ художественныхъ изображеніяхъ и письменныхъ работахъ и если онъ знаетъ, что отчетливость и ясность пространственныхъ представленій можно проверить на схематическихъ изображеніяхъ и разрѣзахъ, сдѣланныхъ по памяти?

Требованіе основного учебнаго плана Берлина относительно необходимости устанавливать причины отсталости дѣтей, какъ уже упоминалось, слѣдуетъ привѣтствовать какъ новое и педагогически важное правило; мы нашли кромѣ того, что оно можетъ быть успѣшно проведено въ жизнь только при извѣстныхъ условіяхъ, которыя отчасти упускаются изъ виду берлинскимъ учебнымъ планомъ.

Г. РУКОВОДЯЩІЯ ПОЛОЖЕНІЯ ДЛЯ МЕТОДИКИ ШКОЛЫ ДѢЙСТВІЯ).

Учебный матеріалъ и учебные методы, и ихъ взаимоотношеніе.

Въ учебныхъ планахъ, а также въ расписаніи уроковъ основного учебнаго плана Берлина, учебные предметы обыкновенно приводятся въ установленномъ традиціей порядкѣ и въ этомъ порядкѣ трактуются въ основномъ учебномъ планѣ, сначала со стороны «учебнаго матеріала» (§ 2), а затѣмъ со стороны «учебныхъ методовъ» (§ 3). Психологически обоснованный порядокъ учебныхъ предметовъ, какъ предметовъ вещественнаго и формальнаго преподаванія, не принимается во вниманіе; а между тѣмъ подобная классификація сразу выяснила бы то неблагоприятное отношеніе между вещественнымъ и формальнымъ преподаваніемъ которое какъ мы показали, устанавливается основнымъ учебнымъ планомъ для младшихъ классовъ.

Если выборъ и расчлененіе учебнаго матеріала должны соответствовать требованіямъ природы и культуры, то намъ слѣдуетъ принимать во вниманіе не только цѣль преподаванія вообще, но въ то же время сущность и природу отдѣльныхъ предметовъ преподаванія, основныя положенія педологии и отвѣчающіе имъ учебные методы. Поэтому вовсе не является преимуществомъ основного учебнаго плана то обстоятельство, что въ немъ «учебные методы» слѣдуютъ за выборомъ «учебнаго матеріала» и трактуются независимо другъ отъ друга. Въ нашемъ изложеніи мы будемъ сохранять требуемую основнымъ педагогическимъ принципомъ органическую связь учебныхъ предметовъ, а учебные методы и учебный матеріалъ отдѣльныхъ предметовъ будутъ обсуждаться нами совмѣстно, какъ моменты взаимно обуславливающіе другъ друга.

I. Наблюдательно-вещественное преподаваніе.

Здѣсь необходимо снова указать на наши разсужденія относительно различія вещественнаго и формальнаго преподаванія, относительно сущности и значенія наблюдательно-вещественнаго преподаванія стр. 106 и слѣд. и на таблицу въ концѣ отдѣла «естественно-научное вещественное преподаваніе».

¹⁾ Школа дѣйствія должна развиваться изъ существующихъ условій; поэтому мы, какъ уже указано въ предисловіи, постоянно имѣемъ въ виду существующія учрежденія, учебные планы, методы, учебники и т. д., надѣясь такимъ образомъ сохранить конкретность, предложить нѣчто практически плодотворное и избѣжать схематическихъ и оторванныхъ отъ жизни фантазій.

А) Естественно-научное вещественное преподаваніе.

1. Естественно-научная сторона нагляднаго обученія.

Цѣль преподаванія и воспитанія требуетъ, чтобы ученикъ развилъ въ себѣ возможно болѣе всесторонній, глубокій и дѣйственный интересъ и пониманіе окружающаго его міра природы и людей, а также способность цѣлесообразно реагировать на всѣ воздѣйствія внѣшней среды. Природа, въ широкомъ смыслѣ слова, охватываетъ также и человека, какъ часть цѣлаго. Естественно-научное преподаваніе, включая сюда географію, должно естественнымъ и отвѣчающимъ современной культурѣ образомъ внушить ученику понятіе о томъ, что природа вмѣстѣ съ человекомъ образуетъ единое цѣлое, части котораго находятся въ постоянномъ взаимодействіи; въ то же время это преподаваніе должно, сообразуясь со стремленіемъ нашего сознанія къ единству, по возможности равномерно развивать рядомъ другъ съ другомъ и одинъ посредствомъ другого интеллектуальный, эстетическій, нравственный и религіозный интересъ, превращая его въ дѣйствіе.

Природа есть единство отдѣльныхъ ея элементовъ и процессовъ. Существуетъ одна лишь природа и, строго говоря, одна лишь наука о природѣ; біологическіе и геологическіе процессы являются въ то же время физическими и химическими. И вотъ дѣтская психологія показываетъ намъ, что всѣ нормальныя дѣти, поступая въ школу, обладаютъ интересомъ ко всевозможнымъ объектамъ и явленіямъ природы. Ихъ особенно притягиваютъ къ себѣ:

1. Движенія животныхъ и движенія вообще.
2. Свѣтовые и цвѣтныя явленія, а также солнце и луна.
3. Звуки.
4. Небесный сводъ, облака, небесныя тѣла.
5. Механизмъ локомотива и другихъ машинъ.
6. Происхожденіе вѣтра, дождя, снѣга.
7. Происхожденіе растений, животныхъ и человека.

8. Всякія работы и измѣненія (ржавчина, печеніе хлѣба, скисанье) возникновеніе и уничтоженіе вещей вообще. Слѣдуетъ, такимъ образомъ, имѣть въ виду, что ребенокъ, вступая въ школу, обладаетъ, сообразно своимъ разностороннимъ инстинктамъ и разностороннимъ впечатлѣніямъ, живымъ интересомъ къ объектамъ зоологіи, антропологіи, ботаники и минералогіи, космографіи, физики и химіи, словомъ, ко всѣмъ предметамъ изъ всѣхъ областей естествовѣдѣнія, какъ это уже было извѣстно Коменіусу. Далѣе: дитя наблюдаетъ, сравниваетъ, «экспериментируетъ», изображаетъ вещи словесно, художественно и физически, стремится, главнымъ образомъ, путемъ вопросовъ понять и проникнуть въ сущность вещей, окружающихъ его на родинѣ, причемъ проявляетъ живой инстинктъ причинности (Exp. Did. S. 474 ff.).

9. Горестныя и радостныя переживанія его родителей, братьевъ и сестеръ, товарищей по играмъ, родственниковъ и знакомыхъ; событія семейной и уличной жизни.

10. Смерть, могила, Богъ и ангелы.

Дитя является членомъ своей жизненной среды, которая воздѣйствуетъ на него со стороны природной и соціальной и на которую ребенокъ по своему реагируетъ. Онъ снабженъ соответствующими рефлексами и инстинктами и потому обладаетъ интересомъ къ жизни природы и человѣка, а также навыками и умѣніями въ обѣихъ областяхъ.

Принципъ духовнаго роста и принципъ инстинктовъ (стр. 101, 113) требуютъ, чтобы преподаваніе перваго школьнаго года естественно продолжало накопленіе этихъ знаній и умѣній у новичка, чтобы, слѣдовательно, первое вещественное преподаваніе, наглядное преподаваніе отечествовѣдѣнія имѣло естественно-научную и гуманистическую сторону, и чтобы естественно-научный матеріалъ сообщался бы изъ всѣхъ областей естествовѣдѣнія. Принципъ духовнаго роста требуетъ въ особенности, чтобы этотъ матеріалъ образовывалъ основныя системы ассимиляцій, указывая путь преподаванію естественной исторіи, физики, химіи и географіи. То же самое можно сказать о гуманитарной сторонѣ нагляднаго обученія. Такимъ образомъ, наглядное обученіе должно быть, прежде всего, вещественнымъ обученіемъ, а потому съ него и нужно начинать образовательную работу, выдвигая его на первый планъ и удѣляя ему самое заботливое вниманіе. Рѣчь и рисованіе а и еще болѣе письмо и счетъ могутъ имѣть лишь второстепенное значеніе и притомъ какъ средства выраженія и изображенія вещей. Противъ этого грѣшатъ всѣ учебные планы. Этому важному требованію какъ уже показано, никоимъ образомъ не соответствуетъ даже основной учебный планъ Берлина; въ немъ скорѣе можно найти какъ разъ обратное. Мы не отрицаемъ, конечно, что едва ли сыщется другой столь же трудный вопросъ учебнаго плана, какъ выборъ и расчлененіе матеріала для нагляднаго преподаванія отечествовѣдѣнія. Естественно-научная сторона его, сообразно съ выше приведенными фактами дѣтской психологіи, должна была бы въ качествѣ основныхъ моментовъ включать въ себя слѣдующее: птичье яйцо въ связи съ развитіемъ птицы, развитіе лягушки изъ икры (наблюдаемое въ классѣ), развитіе растенія изъ проросшаго сѣмени (бобы въ классѣ), возникновеніе минерала въ видѣ кристалла (кубики поваренной соли, получившіеся изъ раствора); опыты съ испареніемъ воды и образованіемъ облаковъ, сгущеніе водяныхъ паровъ и «дождь», продукты промышленности и ихъ возникновеніе (часы); химическія явленія: измѣненіе вещества при образованіи ржавчины, печеніи хлѣба (ср. Lay, Schülerhefte für den Sach Sprach-und Rechtschreibunterricht), наблюденія и опыты должны при этомъ служить исходнымъ пунктомъ и основой. При воспріятіи пространственныхъ представленій глазъ и рука должны слѣдовать линіямъ. Передавать словесно, изображать путемъ рисунка, лѣпить изъ песка или давать какое либо иное физическое воплощеніе предмету, все это дѣти будутъ производить съ большой охотой, также какъ повторяютъ дома съ простѣйшими средствами наиболѣе легкіе опыты; вскорѣ пробудится

интересъ къ сходнымъ случаямъ, начнутся собственные наблюденія и самостоятельная работа (ср. стр. 102, 103). Это все доказываетъ намъ правильность основного педагогическаго принципа. Въ то же время оказывается, что благодаря ученическимъ экспериментамъ уже самое первое вещественное преподаваніе является отличнымъ «трудовымъ обученіемъ», посредствомъ котораго ученики учатся изображать, пользуясь самымъ различнымъ матеріаломъ.

Естественно-научное наглядное обученіе должно представлять изъ себя росточекъ, изъ котораго впослѣдствіи органически разовьются всѣ вѣтви естественно-научнаго преподаванія. Въ развивающемся организмѣ всѣ органы взаимно обуславливаютъ другъ друга; въ живомъ и успѣшномъ преподаваніи ни одна дисциплина не можетъ существовать безъ другой; одна въ другой находитъ себѣ примѣненіе, расширение и углубленіе. Только такимъ путемъ образованіе вполне соотвѣтствуетъ принципу духовнаго роста, только такимъ образомъ отдѣльные предметы проникаютъ другъ друга, какъ того требуетъ стремленіе нашего сознанія къ единству. Такимъ образомъ, выясняется требованіе, которое имѣетъ силу для всѣхъ школъ воспитанія, оно гласитъ: въ каждомъ классѣ слѣдуетъ обращать вниманіе на всѣ естественно-научныя дисциплины, которыя должны постепенно дифференцироваться, расширяться и углубляться. При этомъ въ извѣстныхъ случаяхъ число уроковъ для cadaго отдѣльнаго предмета могло бы оставаться прежнее и измѣнить понадобилось бы только порядокъ прохожденія и подраздѣленіе матеріала.

Учебные планы начальныхъ и среднихъ школъ не соотвѣтствуютъ этому естественному и общающему успѣхъ методу выбора, упорядоченія и расчлененія матеріала. Ему очень мало соотвѣтствуетъ также и основной учебный планъ Берлина въ томъ, что онъ устанавливаетъ для младшихъ, среднихъ и старшихъ классовъ. Напр., согласно берлинскому плану изученіе физики начинается только на 6-омъ году ученія. До этого времени, слѣдовательно, чувства не упражняются въ физическихъ наблюденіяхъ, духовный глазъ остается закрытымъ для физическихъ явленій, на физическое изображеніе, экспериментированіе не обращается никакого вниманія. Наблюденія минералогическихъ и геологическихъ явленій и сообщеніе свѣдѣній изъ этой области выступаютъ на сцену лишь въ 7-мъ классѣ и наряду со столь же поздно начинающимся изученіемъ неорганической химіи занимаютъ собой всего лишь одно полугодіе въ общемъ преподаваніи физики и химіи (Naturlehre) (срв. стр. 129). Замѣчательнымъ является положеніе, служащее однимъ изъ основныхъ требованій берлинскаго учебнаго плана: «преподаваніе естественной исторіи должно пробудить пониманіе и участіе къ явленіямъ жизни въ мірѣ животныхъ и растений» (S. 49); судя по тому, что минералогія и геологія вовсе не упомянуты въ учебномъ планѣ, можно подумать, что земная кора вовсе не играетъ никакой роли въ жизни животныхъ, растений и человѣка. Подобные же недостатки имѣются въ методикѣ преподаванія естественной исторіи Шмейля (Schmeil). Въ пониманіи природы остаются значительныя пробѣлы, если геологическія наблюденія производятся столь короткое время и имъ такъ

мало удѣляется вниманія; вмѣстѣ съ тѣмъ преподаваніе лишается мотивовъ, столь важныхъ для эстетическаго и религіознаго сознанія.

2. Преподаваніе естественной исторіи.

Какимъ же образомъ должны производиться въ частностяхъ выборъ и расчлененіе матеріала при преподаваніи естественной исторіи и какіе должны примѣняться методы обученія, дабы они соотвѣтствовали установленной нами въ началѣ цѣли естественно-научнаго преподаванія?

Обратимся сначала къ первой части основнаго принципа дѣйствія, къ наблюдению.

Основой интеллектуальнаго, эстетическаго, этического и религіознаго сознанія является — также и въ естественно-научномъ преподаваніи — ощущеніе съ его качествомъ — корнемъ разума и чувственнымъ тономъ — корнемъ чувства. Самые ясные отчетливые и живые комплексы ощущеній или наглядныя представленія получаютъ путемъ наблюденія и опыта. Наблюденіе — это первое звено основнаго педагогическаго принципа и должно быть поэтому всегда отправнымъ пунктомъ и основой преподаванія. Естественныя краски, движенія и голоса живыхъ существъ нельзя воспринимать въ классѣ, но лишь среди свободной природы; различныя стороны образа жизни растеній и животныхъ и причинныя взаимоотношенія между особенностями природныхъ объектовъ и условіями ихъ существованія можно изучить исключительно или лучше всего въ ихъ жизненной средѣ, т. е. на мѣстѣ ихъ нахожденія; наибольшая часть эстетическихъ свойствъ и отношеній могутъ быть восприняты въ чистомъ видѣ и сильно подѣйствовать на воспріятіе и чувства только въ томъ случаѣ, когда объекты наблюдаются въ ихъ естественной обстановкѣ, какъ члены ихъ жизненной среды. Поэтому мы должны требовать экскурсій для учениковъ народныхъ и среднихъ школъ; школьная организація должна сдѣлать возможнымъ регулярное ихъ устройство. Основной учебный планъ Берлина требуетъ такового только для 6-го класса и лишь для него одного. Въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ замѣнить прогулки могутъ школьные сады, или, въ крайнемъ случаѣ, пара грядокъ.

Изъ нашихъ разсужденій относительно наблюденія можно вывести слѣдующія указанія по поводу выбора учебнаго матеріала: изъ родной природы должны быть выбраны такіе объекты и процессы, которые довольно легко доступны наблюденію и для усвоенія которыхъ имѣются необходимыя системы ассимиляцій, въ свою очередь покоющіяся на «основныхъ моментахъ» нагляднаго обученія (ср. стр. 129) и на опытѣ ученика, пріобрѣтенномъ имъ изъ практической жизни. Мы вполне соглашаемся съ требованіемъ основнаго учебнаго плана, согласно которому въ школѣ должны проходитьъ полезныя и ядовитыя растенія. Что въ этомъ учебномъ планѣ не предусмотрѣны съ надлежащей заботливостью всѣ необходимыя системы ассимиляцій, мы уже указали въ другомъ мѣстѣ; используются ли методически всѣ — дѣйстви-

тельно имѣющіяся—мы сказать не можемъ, ибо это всецѣло зависитъ отъ учителя.

Мы уже вступили въ область умственной переработки этого второго члена принципа дѣйствія. Переработка воспріятій не только при образованіи понятія, но уже при полученіи отчетливаго представленія имѣетъ предпосылками абстракцію и сравненіе, анализъ и синтезъ. Въ центрѣ стоитъ сравненіе; ибо мыслить значитъ сравнивать (Вундтъ). Мы можемъ сравнивать два предмета по сходству и по контрасту и относить ихъ другъ другу по признаку господства, подчиненія или соподчиненія, а также какъ причину и слѣдствіе (средство и цѣль). Эти сравненія и отношенія мы рассмотримъ теперь по порядку нѣсколько подробнѣе (ср. расчлененіе урока стр. 110).

1. Сравненіе и соотношеніе по сходству и контрасту. Каждое новое воспріятіе формы, краски, величины, положенія и направленія, движенія, дѣятельности и т. д. должно быть введено въ наше сознаніе путемъ сравненія съ уже извѣстнымъ представленіемъ (срв. стр. 41). Сравненіе по сходству и контрасту должны въ особенности примѣняться для того, чтобы 1) путемъ группировки однородныхъ фактовъ получить руководящія положенія біологическаго и геологическаго характера, необходимыя при наблюденіяхъ, переработкѣ и изображеніи, чтобы 2) путемъ группировки разобранныхъ въ классѣ растений, животныхъ или минераловъ по ихъ общимъ признакамъ дать ученикамъ возможность самимъ образовывать основныя группы системы, и чтобы, въ-третьихъ, группируя изучаемые объекты по ихъ общему мѣстоположенію (прудъ, лѣсъ, лугъ, виноградникъ), разсматривать ихъ какъ совокупность организмовъ, зависящихъ другъ отъ друга и отъ окружающей среды (*Lebensgemeinschaft*) и такимъ образомъ повторять уже пройденный матеріалъ.

2. Сравненіе и отношеніе по признакамъ господства, подчиненія и соподчиненія. Эта логическая операція ни въ какомъ другомъ предметѣ не можетъ быть выполнена ученикомъ легче, нагляднѣе и шире, чѣмъ при построеніи естественно-научной системы. Построеніе системы есть не что иное, какъ повтореніе пройденныхъ уже объектовъ, причемъ отдѣльные элементы сравниваются и группируются или по ихъ свойствамъ (расчлененіе тѣла, покровы тѣла, твердый остовъ тѣла, органы питанія, органы движенія, органы чувствъ) или по ихъ развитію и возникновенію; вмѣстѣ съ этимъ найденныя группы включаются одна въ другую или соподчиняются одна съ другой. Образованіе системъ можетъ поэтому проводиться лишь постольку, поскольку у учениковъ имѣется матеріалъ для сравненія и группированія. Однимъ изъ недостатковъ основнаго учебнаго плана является то обстоятельство, что онъ оставляетъ безъ вниманія системы и ихъ образованіе. Положеніе Юнге (*Junge*) «система есть продуктъ человѣческой логики, а не естественнѣ-дѣнія»—ошибочно и часто вводило въ заблужденіе народную и среднюю школу. Для того, чтобы распознать главныя группы животнаго и растительнаго царства, потребовалось долгое изученіе природы, потребовалась продолжавшаяся столѣтія естественно-научная работа въ области сравнительной исторіи развитія, анатоміи и фізіологіи. Каждый

ученикъ долженъ умѣть различать роды животнаго и растительнаго царства и характеризовать ихъ главнѣйшими отличительными признаками. (ср. Lay, Tier-und-Pflanzenkunde). Одноклѣточные грибки и водоросли и одноклѣточные животныя (амѣбы) не должны быть пропущены ни въ одномъ основномъ учебномъ планѣ, ибо на нихъ легче всего можетъ быть получено наглядное представленіе о «живой субстанціи», о строеніи и жизни клѣтокъ, изъ которыхъ состоятъ организмы растений, животныхъ и людей; недифференцированныя функціи клѣтокъ изображаютъ намъ жизнь сложнаго организма. Эта область не можетъ быть оставлена безъ вниманія еще и потому, что здѣсь мы наблюдаемъ жизнь въ простѣйшихъ условіяхъ и все же не можемъ объяснить ее; это одинъ изъ пробѣловъ науки, которые не слѣдуетъ замалчивать въ преподаваніи, въ интересахъ развитія религіознаго чувства. Въ каждой школѣ, въ каждой деревенской школѣ долженъ быть произведенъ описанный выше (стр. 54) опытъ съ зеленой эвгленой.

Такъ называемое преподаваніе естественной исторіи съ біологической точки зрѣнія, которое, между прочимъ, рекомендуется въ книгахъ Шмейля, никоимъ образомъ не соотвѣтствуетъ важнѣйшимъ требованіямъ школы дѣйствія, касающимся наблюденія и опыта, умственной переработки и изображенія; изъ богатаго опыта, находящагося въ моемъ распоряженіи, я знаю, что ученики обучавшіеся подобнымъ образомъ, вопреки ожиданіямъ оказывались обыкновенно не въ состояніи отвѣтить на самые важные вопросы. Какъ мы уже доказали въ другомъ мѣстѣ, реформа преподаванія естественной исторіи остановилась на полдорогѣ и была проведена болѣе со стороны матеріала, чѣмъ со стороны психологически-методической.

3. Сравненіе и связь явленій какъ причины и слѣдствія. Оно открываетъ намъ доступъ къ познанію единой и единственной ненарушимой причинной связи всѣхъ явленій природы. Оно имѣетъ, слѣдовательно, громадное значеніе для интеллектуальнаго, эстетическаго, нравственнаго и религіознаго образованія. Біологія показываетъ намъ, что въ причинной зависимости между собою находятся: 1) Съ одной стороны жизненная среда въ нашемъ смыслѣ (мѣстопребываніе, ближайшая обстановка, почва, вода, воздухъ, свѣтъ, тепло, растенія, животныя, люди), съ другой стороны: образъ жизни (питаніе, размноженіе, развитіе взаимоотношенія, движенія [психическія свойства у животныхъ]). 2) Жизненная среда и свойства тѣла. 3) Образъ жизни (функціи) и свойства тѣла (органы). Жизненная среда и образъ жизни животнаго или растенія суть условія, причины, отъ которыхъ зависятъ особенности организма, т. е. тѣ примѣненія, которыя претерпѣваетъ извѣстный типъ благодаря приспособленію къ специфическимъ условіямъ существованія. Жизненная среда и образъ жизни образуютъ слѣдовательно предпосылки, отъ которыхъ легче и безошибочнѣе можно заключить къ особенностямъ тѣла и его органовъ, чѣмъ обратно отъ свойствъ тѣла къ образу жизни; подобно тому, какъ выводъ $4.6 = 24$ легче обратнаго $24 = 4.6$ (а не 3.8 или т. п.). Однако, и при заключеніяхъ послѣдняго рода, ученикъ, если онъ хочетъ сдѣлать правильный выводъ долженъ уже быть знакомъ съ жизненной средой и образомъ жизни, и всѣ ученики будутъ

располагать одинаковыми познаніями въ этой области, если, согласно, нашему требованію, экскурсіи, наблюденія и опыты будутъ предшествовать связанному трактованію предмета. Простое отыскиваніе и сопоставленіе того, что отдѣльные ученики знаютъ въ томъ или иномъ направленіи о предметѣ, рекомендуемое подъ видомъ «ступеней анализа и синтеза», слѣдуетъ отвергнуть. Ибо такимъ образомъ ученики, не воспринявшіе сами фактовъ, о которыхъ повѣствуютъ ихъ товарищи, приучаются къ тому, что Песталоцци называлъ «пустой болтовней». При изученіи объектовъ, находящихся въ чужихъ странахъ, на мѣсто наблюденій и опытовъ выступаютъ наглядныя изображенія и описанія жизненной среды и образа жизни, опирающіяся на сходныя наблюденія сдѣланныя учениками въ ихъ родной обстановкѣ. Имѣя постоянно въ виду три момента: 1) жизненную среду и ея составныя части, 2) образъ жизни и функціи живого существа 3) строеніе организма и его частей, а также и то обстоятельство, что строеніе тѣла зависитъ отъ образа жизни и жизненной среды, мы получаемъ наилучшую схему для наблюденій надъ растеніями и животными, которыхъ съ полнымъ правомъ требуетъ основной учебный планъ. Эта же схема указываетъ намъ наиболѣе естественный и плодотворный ходъ мыслей при трактованіи даннаго объекта въ классѣ, а также является готовымъ и яснымъ планомъ при словесномъ изложеніи и при повтореніи. Въ минералогіи этимъ тремя главнымъ моментамъ соотвѣтствуютъ слѣдующіе: 1) мѣстонахожденіе (гдѣ распространенъ и гдѣ встрѣчается), 2) возникновеніе и превращеніе, 3) физическія свойства. Отъ мѣстонахожденія и отъ того, въ какихъ геологическихъ условіяхъ встрѣчается данный минералъ, часто можно заключить относительно его возникновенія и превращенія и между мѣстонахожденіемъ и возникновеніемъ (вещество, химическіе процессы, ихъ продолжительность), съ одной стороны, и физическими особенностями (структура, составныя части, форма, окраска и т. д.) съ другой — имѣется много причинныхъ взаимоотношеній.

Таковы основныя точки зрѣнія, ассимиляціонныя системы, которыя ко вреду для преподаванія до сихъ поръ не обращали на себя вниманія методиковъ. Основной учебный планъ Берлина требуетъ „подготовки учениковъ 4-го, 5-го и 6-го класса къ самостоятельнымъ наблюденіямъ надъ жизнью животныхъ и растеній“. Это требованіе недостаточно, ибо наши разсужденія относительно нагляднаго и естественно-научнаго преподаванія показали, что ученика нужно приучать къ самостоятельнымъ наблюденіямъ уже съ перваго класса и дѣлать это во всѣхъ классахъ, причемъ ребенокъ долженъ учиться наблюдать не только біологическія, но также и геологическія явленія.

Основной учебный планъ предписываетъ для 6-го класса опыты съ проростаніемъ сѣмянъ, а также наблюденія надъ развитіемъ живыхъ существъ въ особенности надъ трансформаціей у насѣкомыхъ. Мы, однако, видѣли (срв. стр. 129), что явленія развитія суть необходимая составная часть подробнаго наблюденія надъ растеніемъ или животнымъ. Мы отнесемъ поэтому процессъ развитія организма изъ сѣмени или яйца, какъ одну изъ важнѣйшихъ ассимиляціонныхъ группъ, въ рамки нагляднаго обученія.

Нѣкоторое число растеній и животныхъ должны быть подвергнуты самому подробному разсмотрѣнiю, т. е. причинныя взаимоотношенiя между средой, образомъ жизни и строенiемъ тѣла должны быть выяснены и „изслѣдованы“ столь всесторонне и подробно, сколь это позволяетъ образовательный уровень учениковъ; ибо только такимъ образомъ ученикъ можетъ придти въ убѣжденiю, что каждое живое существо „устроено вполне совершенно“ и что свойства, которыя вначалѣ кажутся незначительными и которыя при поверхностномъ наблюденiи не обращаютъ на себя вниманiя, имѣютъ громадное значенiе для жизни животнаго или растенiя. Такого рода убѣжденiя необходимы не только для интеллектуальнаго, но также для эстетическаго и религiознаго образованiя. Если „подробное“ разсмотрѣнiе объектовъ природы будетъ пониматься въ этомъ смыслѣ, то берлинскiй учебный планъ не сможетъ уже предписывать для учениковъ 5-го класса „подробнаго изученiя“ не менѣе, чѣмъ 20 растеній и 16 животныхъ и выставлять подобныя же требованiя для другихъ классовъ. Отдѣльныя животныя и растенiя должны, слѣдовательно, изучаться и трактоваться всесторонне, вмѣстѣ съ ихъ ближайшей обстановкой; другихъ, напротивъ того, слѣдуетъ касаться лишь съ извѣстной точки зрѣнiя, лишь въ извѣстномъ отношенiи.

Наблюденiе надъ процессомъ проростанiя сѣмянъ, которое основной учебный планъ относитъ къ курсу шестого класса, также какъ наблюденiе надъ развитiемъ животнаго изъ яйца, включается нами въ рамки нагляднаго обученiя, ибо этого требуютъ, какъ мы видѣли, факты дѣтской психологiи: эти „основные моменты“ нагляднаго преподаванiя представляютъ собою ассимиляцiонныя системы, которыя направляютъ извѣстнымъ образомъ биологическiя наблюденiя и своевременно открываютъ глаза по отношенiю къ вопросу возникновенiя всѣхъ живыхъ существъ.

Основной учебный планъ Берлина предписываетъ для 6-го класса ознакомленiе учениковъ съ „опыленiемъ посредствомъ вѣтра и посредствомъ насѣкомыхъ“. Однако, углубляя эту тему, мы должны будемъ принять во вниманiе процессы опыленiя и оплодотворенiя у всякаго вообще растенiя, ибо отъ этихъ процессовъ зависятъ форма, окраска, волосистость и другiя свойства цвѣтовъ у сѣмянныхъ растеній и соотвѣтствующихъ органовъ у растеній, размножающихся спорами. Причинныя взаимоотношенiя имѣются также между процессами питанiя и числомъ, формой, волосистостью и движенiями листьевъ, стебля и его развѣтвленiй. Въ виду этихъ соображенiй преподаванiе ботаники должно быть поставлено какъ опирающееся на простѣйшiе наблюденiя и опыты сообщенiе свѣдѣнiй о процессахъ питанiя и опыленiя и объ ихъ органахъ; эта точка зрѣнiя, до сихъ поръ не принимавшаяся во вниманiе методиками, получила надлежащее развитiе въ нашемъ руководствѣ „Pflanzenkunde“.

Согласно предписанiю основнаго учебнаго плана, въ 6-мъ классѣ вниманiе учениковъ должно быть обращено на зависимость, связывающую всѣ живыя существа данной мѣстности въ одно цѣлое, какъ по отношенiю другъ къ другу, такъ и по отношенiю къ средѣ. Юнге

(Junge) не удалось показать тотъ вполне безупречный съ психологической точки зрѣнія путь, какимъ нужно при этомъ слѣдовать; нужно ли разсматривать подобныя жизненныя совокупности одну за другой, или наряду другъ съ другомъ и т. п. А между тѣмъ принципъ всесторонней связи живыхъ существъ между собой настолько важенъ и плодотворенъ для естественно-научнаго, эстетическаго и религіознаго образованія, что требуетъ послѣдовательнаго проведенія въ учебномъ планѣ. Наилучшимъ методомъ представляется намъ слѣдующій: сначала ученики знакомятся подробно съ отдѣльными животными и растеніями, разсматривая ихъ въ связи съ ихъ средой въ тѣсномъ смыслѣ, а затѣмъ, эти элементы, въ видѣ повторенія, соединяются въ общую картину взаимно-обусловленнаго существованія; этотъ методъ былъ нами обоснованъ въ книгѣ „*Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts*“ (1892 S. 43 ff.) и впоследствии (1896) защищался, хотя и не вполне послѣдовательно Шмейлемъ. Согласно этому и въ противоположность Юнге, выборъ животныхъ, растеній и минераловъ для изученія ихъ въ классѣ, долженъ наряду съ другими точками зрѣнія опредѣляться большимъ или меньшимъ удобствомъ въ смыслѣ образованія совокупностей. Отдѣльныя животныя и отдѣльныя растенія должны, какъ сказано, изучаться въ связи съ ихъ ближайшей обстановкой и при томъ въ порядкѣ обусловленномъ не ихъ принадлежностью къ тѣмъ или инымъ болѣе широкимъ совокупностямъ, но временемъ цвѣтенія, системой, контрастомъ и т. д. Въ концѣ года или въ концѣ преподаванія естественной исторіи вообще всѣ пройденныя въ классѣ объекты группируются по ихъ мѣстонахожденію, а причинныя взаимоотношенія, которыя наблюдались въ томъ или другомъ отдѣльномъ случаѣ, объединяются въ общую и цѣлостную картину. Такимъ образомъ, изученіе жизненныхъ совокупностей принимаетъ простѣйшую и естественную форму обобщающаго повторенія и группировки по мѣстонахожденію.

Другого рода группировки животныхъ и растеній по ихъ отношенію 1) къ почвѣ, 2) къ водѣ, 3) къ воздуху, свѣту и теплу, 4) къ растеніямъ, 5) къ животнымъ, 6) къ человѣку, приводятъ путемъ сравненія между какимъ либо изъ этихъ моментовъ и функціями и ихъ органами къ нашимъ „руководящимъ біологическимъ положеніямъ“, необходимымъ для успѣшныхъ наблюденій надъ жизнью животныхъ и растеній.

Основной учебный планъ включаетъ въ курсъ 8-го класса „свѣдѣнія о внутреннемъ строеніи тѣла обь органахъ животнаго и растенія“ далѣе: „нѣкоторые жизненные процессы растительнаго и животнаго организма, какъ то: циркулированіе соковъ, кровообращеніе, усвоеніе веществъ и дыханіе“. Согласно нашимъ взглядамъ ученикъ долженъ ознакомиться съ восходящими, не-органическими и нисходящими, органическими соками еще въ самомъ началѣ преподаванія ботаники. Въ старшемъ же классѣ пониманіе процессовъ ассимиляціи, дыханія, испаренія и оплодотворенія дополняется, расширяется и углубляется, насколько это позволяютъ пріобрѣтенныя къ тому времени физическія, химическія и естественно-историческія познанія.

Выращиваніе растеній, которое основнымъ учебнымъ планомъ ре-

комендуется для учениковъ 6-го класса, должно, собственно говоря, имѣться въ виду для всѣхъ ступеней; это занятіе можетъ быть весьма плодотворнымъ при томъ расчлененіи матеріала, которое нами было выше охарактеризовано. Сообщение свѣдѣній объ „удобреніи“, отнесенное къ тому же году, должно опираться на опытъ съ питательнымъ растворомъ солей, какъ мы это показали еще въ 1892 году въ нашей методикѣ начальнаго преподаванія.

Основной учебный планъ, совершенно правильно ставитъ изученіе человѣка въ самый конецъ преподаванія зоологіи, ибо послѣднее при надлежащемъ методѣ является наилучшей подготовкой. Основные и руководящія положенія гігіены могутъ и должны быть найдены самимъ ученикомъ болѣе или менѣе самостоятельно. Поэтому необходимо, чтобы поученія гігіеническаго характера связывались съ сообщеніемъ свѣдѣній о функціяхъ, особенностяхъ и заболѣваніяхъ системы органовъ, изучаемой въ данный моментъ; это требованіе совершенно неизвѣстно методикѣ и не принято во вниманіе въ основномъ учебномъ планѣ. Мы послѣдовательно провели его въ нашемъ руководствѣ „*Menschenkunde im Anschluss an eine vergleichende Tierkunde*“.

Основной учебный планъ Берлина вполне справедливо требуетъ «изученія главнѣйшихъ видовъ растеній, имѣющихъ значеніе для промышленности и домашняго хозяйства, а также добываемыхъ изъ нихъ продуктовъ». Методическое трактованіе этого матеріала, охватывающаго цѣлый рядъ чужестранныхъ объектовъ, имѣетъ свои трудности. Такъ какъ мы не можемъ здѣсь заняться этимъ вопросомъ подробнѣе, то и отсылаемъ читателя къ нашему руководству «*Pflanzenkunde*». Здѣсь достаточно лишь упомянуть, что для пониманія жизни и пріемовъ воздѣлыванія иностранныхъ культурныхъ и полезныхъ растеній необходимы географическія познанія и что съ другой стороны такое изученіе облегчаетъ пониманіе жизни людей въ чужихъ странахъ и даетъ основу для пониманія торговли, международныхъ сношеній, промысловъ и индустріи.

Представленія объ естественно-историческихъ явленіяхъ и процессахъ, сообщаемыя на урокахъ нагляднаго преподаванія и естественной исторіи, должны, слѣдуя основному педагогическому принципу дѣйствія, восполняться съ моторной стороны физическимъ, художественнымъ и словеснымъ воспроизведеніемъ (изображеніемъ).

Одинъ изъ важнѣйшихъ видовъ физическаго воспроизведенія — есть экспериментированіе учениковъ; оно всестороннѣе и плодотворнѣе, чѣмъ рѣзьба по дереву, работа съ напилкомъ, строганье, работа изъ панки и кромѣ того включаетъ въ себя всѣ эти простѣйшія дѣятельности.

Опыты слѣдуетъ ставить по возможности просто, такъ чтобы въ большинствѣ случаевъ они могли быть производимы учениками съ помощью самыхъ элементарныхъ средствъ; нѣсколько примѣровъ упомянуто нами выше, другіе содержатся въ опубликованной въ 1892 г. книгѣ «*Zeitlich geordneter Stoff zu Beobachtungen, Versuchen und Schülerausflügen*». Съ того времени «біологическія упражненія учениковъ» нашли себѣ въ широкой мѣрѣ доступъ въ школы Англіи и Сѣверной

Америки; точно также въ Германіи за послѣднее время въ ихъ пользу высказался цѣлый рядъ педагоговъ и многіе изъ нихъ, какъ напр., Зейфертъ (Seyfert), Деннертъ (Dennert), Лейкъ (Leick), Крюгеръ (Krüger), собрали въ этой области большой матеріалъ и выработали цѣнныя руководящія положенія. Ближайшія справки на эту тему содержатся въ спискѣ литературы, приложенномъ въ концѣ книги. Школьные сады должны давать дѣтямъ возможность дѣлать посѣвы выращивать растенія, собрать плоды; въ крайнемъ случаѣ должно имѣться хоть нѣсколько цвѣточныхъ горшковъ въ классѣ или въ корридорѣ, чтобы дѣти могли учиться уходу за цвѣтами. Въ каждомъ классѣ слѣдуетъ имѣть нѣсколько стеклянныхъ банокъ большого размѣра для того, чтобы удобнѣе наблюдать живыми изучаемыхъ въ классѣ мелкихъ животныхъ (лягушечью икру, лягушку, рыбъ, мышей, гусеницъ, муравьевъ и т. д.). Уходъ за растеніями и животными въ связи съ наблюденіями и соотвѣтствующими поученіями приведетъ учениковъ къ надлежащему, въ нѣкоторомъ родѣ нравственному, отношенію ко всѣмъ живымъ существамъ. Однимъ изъ необходимѣйшихъ объектовъ при наблюденіяхъ должны быть, какъ это мы показали въ нашемъ руководствѣ по зоологіи, «дѣятельность» чувствъ и духовныя особенности животныхъ.

Луковицы, клубни, почки, бутоны, завязи, плоды должны разсматриваться также и «изнутри» т. е. въ ихъ продольныхъ и поперечныхъ разрѣзахъ; очертанія должны восприниматься движущимися глазомъ (повторяющимъ линіи рисунка) и изображаться въ схематическихъ наброскахъ тутъ-же на урокахъ естественной исторіи. Лѣпка, которая съ самаго начала должна сопровождать рисованіе и преподаваться вмѣстѣ съ нимъ на однихъ и тѣхъ же урокахъ, а также само рисованіе, должны позаботиться о соотвѣтствующемъ данному возрасту художественномъ изображеніи подходящихъ объектовъ, трактующихъ на урокахъ естественной исторіи; при этомъ примѣненіе красокъ должно начинаться возможно раньше. Стремясь оказать услугу преподаванію естественной исторіи путемъ введенія въ него художественныхъ изображеній, мы издали специально посвященную этому книгу. *Schematische Zeichnungen für die Menschen-Tier-Pflanzen-und Mineralienkunde*.

Обученіе счету, имѣющее цѣлью точное числовое выраженіе всѣхъ вещей и процессовъ, найдетъ достаточно поводовъ перейти въ область біологическихъ и геологическихъ явленій, углубляя ихъ пониманіе; примѣры содержатся, опять таки, въ нашихъ естественно-историческихъ книгахъ и въ нашемъ руководствѣ къ преподаванію счета (*Führer durch den Rechenunterricht*).

Обученіе чтенію, какъ предметъ, главнымъ образомъ, изобразительный, безъ всякаго труда можетъ присоединить къ осязательнымъ и свѣжимъ знаніямъ, приобрѣтеннымъ на основаніи наблюденій и опытовъ, впечатлѣнія, почерпнутыя изъ подходящихъ прозаическихъ и стихотворныхъ отрывковъ, принадлежащихъ лучшимъ писателямъ, углубляющихъ отдѣльныя стороны предмета и въ особенности способствующихъ поэтическому и религіозному воспріятію объектовъ и процессовъ природы. Въ книгахъ для чтенія должны найти упоминаніе великіе изслѣдователи въ области біологіи и геологіи, а также ихъ труды.

Новѣйшіе и распространеннѣйшіе учебники Шмейля (Schmeil) и Смаліана (Smalian), къ сожалѣнію, повліяли на прогрессъ преподаванія въ смыслѣ методическомъ лишь косвенно благодаря включенію біологическаго или, лучше сказать, экологическаго матеріала. Съ психологически методической стороны въ нихъ не замѣтно почти никакого прогресса. Въ нихъ не заключается послѣдовательно-расчлененнаго матеріала для наблюденій, опытовъ и художественнаго воспроизведенія. Чрезвычайное изобиліе и красота картинъ, также какъ чрезмѣрная подробность текста могутъ создать привычку къ простому разсматриванію картинъ и чтенію и отвратить отъ наблюденій, самостоятельнаго мышленія и «исслѣдованія». Мы показали въ другомъ мѣстѣ, что реформа преподаванія естественной исторіи остановилась на полдорогѣ. Реформа матеріала должна быть восполнена психологически-методической реформой въ духѣ школы дѣйствія.

3. Преподаваніе физики и химіи.

Біологическіе и геологическіе предметы преподаванія, какъ мы это уже видѣли, могутъ лишь въ томъ случаѣ проявить въ полной мѣрѣ свое ничѣмъ не замѣнимое образовательное вліяніе на наше интеллектуальное этическое, эстетическое и религіозное сознаніе, если физика и химія являются ихъ постоянными спутниками, если всѣ они общими силами и при взаимной поддержкѣ стремятся къ одной и той же цѣли, которую мы охарактеризовали выше (стр. 128). Если преподаваніе естественной исторіи, физики и химіи не проводится параллельно черезъ всѣ рѣшительно классы, то этимъ нарушается принципъ духовнаго роста. На каждой ступени у ученика имѣется потребность въ ассимиляціи всякаго рода естественно-научнаго матеріала; во всѣхъ классахъ преподаваніе должно педагогически заботиться о проявленіи и сводномъ развитіи всѣхъ инстинктивныхъ стремленій, всѣхъ склонностей и интересовъ.

Однако, каждая естественно-научная дисциплина имѣетъ свои особенности въ смыслѣ матеріала и въ смыслѣ спеціальнаго метода его трактованія. Эти особенности, естественнымъ образомъ, должны отражаться въ методикѣ школьнаго преподаванія; поэтому каждый естественно-научный предметъ долженъ до извѣстной степени сохранить свою самостоятельность, между прочимъ, также въ систематизаціи и расчлененіи матеріала. Попытки, слить въ одно цѣлое всѣ естественно-научные предметы исходили изъ ложной идеи концентраціи.

Требованіе параллельнаго прохожденія всѣхъ естественно—научныхъ предметовъ содержитъ въ себѣ цѣликомъ критику того распредѣленія матеріала по физикѣ и химіи, которое въ особенности принято въ учебныхъ планахъ нашихъ среднихъ школъ, однако, встрѣчается и въ народной школѣ, въ частности предписано основнымъ берлинскимъ учебнымъ планомъ. Мы не можемъ здѣсь входить въ подробности постановки такого рода параллельнаго преподаванія. Можно, однако, ука-

затѣ на одномъ примѣрѣ, какія вредныя послѣдствія влечетъ за собою его отсутствіе. Такъ какъ свѣдѣнія о теплотѣ сообщаются только въ 6-омъ классѣ, то преподавателю въ продолженіе многихъ лѣтъ неоднократно приходится упускать случай углубить естественно-историческія и географическія познанія ученика; однако и самое «ученіе о теплотѣ» точно также теряетъ въ глубинѣ и широтѣ, ибо тѣлесный и духовный взоръ ученика былъ слишкомъ поздно открытъ для явленій теплоты и слишкомъ поздно были созданы основныя ассимиляціи (срв. стр. 101 и сл.).

По извѣстнымъ уже намъ основаніямъ въ физикѣ, и химіи наблюденія и опытъ точно также должны стать основой и исходнымъ пунктомъ преподаванія. Учитель долженъ заботиться о томъ, чтобы принимаемая для опыта необходимая мѣры и его условія, также какъ и сами явленія, не ускользнули отъ наблюденія, чтобы они были твердо установлены, отчетливо формулированы и правильно сгруппированы и чтобы затѣмъ изъ нихъ шагъ за шагомъ ученикомъ выводился окончательный результатъ, подобно тому, какъ онъ отыскивается изслѣдователемъ. Гдѣ только возможно, нужно давать мѣсто осязательнымъ ощущеніямъ и ощущеніямъ движенія. Напр. различную теплопроводность мѣдной, желѣзной и стеклянной палочекъ надо показывать не посредствомъ измѣненія окраски вещества нанесеннаго на палочку, какъ это обыкновенно дѣлается, но пуская въ ходъ чувственное ощущеніе, которое говоритъ намъ непосредственно о матеріи и о существованіи; схватывая учатся понимать (*durch Begreifen lernt man «begreifen»*). Эти соображенія весьма недостаточно, а то и вовсе не принимаются во вниманіе въ методикахъ и въ учебникахъ, гдѣ ученикамъ даютъ и доказываютъ готовые положенія, а не предоставляютъ имъ самимъ отыскивать эти положенія и открывать ихъ въ собственныхъ наблюденіяхъ.

Основной учебный планъ вполне справедливо требуетъ для старшихъ классовъ «сообщенія свѣдѣній по органической химіи, въ особенности что касается ея примѣненія къ продуктамъ питанія и потребленія». Здѣсь не должны быть пропущены простѣйшіе опыты относительно приготовленія вина, пива и хлѣба, опыты съ уксуной, молочной, масляной кислотами, опыты нндѣ гніеніемъ, опыты съ бактеріями и связанныя съ этимъ поученія относительно инфекціонныхъ болѣзней; все это матеріалъ, который въ будущемъ долженъ найти себѣ мѣсто во всѣхъ школахъ (срв. *Lay, Pflanzenkunde*). Сообщение свѣдѣній относительно виннаго броженія и относительно изготовленія алкогольных напитковъ, относительно анатомическихъ измѣненій и заболѣваній сердца, желудка, печени, почекъ и мозговыхъ клѣтокъ вслѣдствіе злоупотребленія алкоголемъ дастъ естественно-научную и народно-хозяйственную основу для успѣшной борьбы съ алкоголизмомъ ¹⁾. Къ сожалѣнію, въ нѣмецкихъ учебныхъ планахъ до сихъ поръ не указывается на необходимость включить этотъ столь важный для воспитательнаго преподаванія матеріалъ въ курсъ нашихъ школъ.

¹⁾ Докторъ медицины Генингъ (*Henning*). *Wandbild über Veränderung lebenswichtiger Organe infolge von Alkoholgenuss*.

Основной педагогическій принципъ дѣйствія требуетъ, чтобы преподаваніе физики и химіи имѣло въ виду моторную сторону нервного аппарата и сознанія и въ особенности давало бы мѣсто физическому и художественному воспроизведенію. Въ интересахъ физическаго, экспериментальнаго воспроизведенія, преподаваніе должно имѣть въ виду такіе опыты, которые ученикъ можетъ выполнить, имѣя подъ рукою самыя простыя средства, дома или на педагогически - организованномъ урокѣ ручного труда. И народная школа будетъ пользоваться такими приборами, которые ученикъ самъ сможетъ сдѣлать на «урокѣ ручного труда».

Ученикъ долженъ нарисовать установку приборовъ во время опыта, давъ схематическій разрѣзъ или общій видъ. На урокѣ рисованія могутъ быть въ зависимости отъ умѣнія воспроизведены въ краскахъ физическіе и техническіе предметы.

Преподаваніе физики находитъ себѣ числовое истолкованіе и выраженіе на урокахъ счета и геометріи, такъ же какъ и обратно и для этихъ обоихъ предметовъ физика является обширнымъ полемъ для плодотворнаго и возбуждающаго интересъ примѣненія. Это обстоятельство извѣстно всѣмъ, однако, ни въ теоріи, ни на практикѣ на него еще не обращаютъ достаточно вниманія.

Въ преподаваніи химіи и физики, основной педагогическій принципъ, также является для насъ надежнымъ руководителемъ.

Въ книгахъ для чтенія должны быть помѣщены образцовые отрывки о жизни и трудахъ знаменитыхъ изслѣдователей въ области физики и химіи.

Еще сильнѣе, чѣмъ въ біологическомъ и геологическомъ преподаваніи, инстинктивное стремленіе итти навстрѣчу основному педагогическому принципу дѣйствія сказывается въ преподаваніи физики и химіи. Многіе изъ педагоговъ какъ Ноакъ (Noak), Денертъ (Dennert), Денеманъ (Dennemann), Гоппе (Hoppe), Ганъ (Hahn), Фрей (Frey), Линкъ (Link), Зоммеръ (Sommer), и др. усиленно заняты работой, направленной къ тому, чтобы добиться распространенія «практическихъ занятій» въ физикѣ и химіи.

4. Преподаваніе географіи и космографіи.

Основой и исходнымъ пунктомъ преподаванія (срв. стр. 105), должны также и здѣсь служить наблюденіе и опытъ; но, однако, они могутъ лишь распространяться на географическіе объекты и отношенія мѣстожителѣства и ближайшихъ окрестностей. Поэтому географическіе объекты, процессы и причинныя взаимоотношенія чужихъ странъ должны быть конструированы и ассимилированы на основаніи сходныхъ наблюденій, сдѣланныхъ въ родной обстановкѣ. Здѣсь въ сильной степени должна примѣняться конструктивная фантазія; поэтому тѣмъ болѣе необходимо, чтобы наглядныя представленія изъ области отечествовѣдѣнія приобрѣтались путемъ простаго наблюденія и опыта, въ возможно болѣе живыхъ и осязательныхъ формахъ.

Уже преподаваніе отечествовѣдѣнія должно, слѣдуя принципу духовнаго роста и принципу преобладающаго значенія инстинктовъ тщательно обращать вниманіе не только на географическіе объекты (горы, долины, рѣки и т. д.), но также и на географическіе процессы и отношенія (погода и климатическія условія, вывѣтриваніе и размываніе, насосы, община, обмѣнъ и торговля и т. д.). На это обыкновенно не обращается никакого вниманія въ учебныхъ планахъ и, какъ кажется, даже и въ основномъ учебномъ планѣ Берлина. Онъ ничего не говоритъ объ этомъ, но выдѣляетъ, между прочимъ, также и «Улицы Берлина и его ближайшихъ окрестностей.» Вполнѣ правильно требуетъ онъ рисованія, какъ подготовки къ чтенію картъ (S. 50).

На урокахъ нагляднаго преподаванія должны быть путемъ наблюденія, опыта и воспроизведенія приобрѣтены параллельно слѣдующіе основныя наглядныя представленія и навыки:

1. Небесный сводъ, линія горизонта, страны свѣта; рисованіе плана классной комнаты и школьнаго зданія, сосѣднихъ улицъ и т. д.

2. Съ какой-нибудь возвышенности должны быть найдены и зарисованы: линія горизонта, на которой отмѣчаются югъ, сѣверъ, востокъ и западъ, нѣкоторыя мѣста, возвышенности, водныя пространства; эта «ландкарта» вѣшается потомъ въ классѣ такъ, чтобы сѣверъ былъ «вверху.»

3. Суточное движеніе солнца, мѣсяца и звѣздъ, его форма и направление; измѣненіе полуденной высоты солнца въ зависимости отъ времени года, фазы луны послѣ семи дней (недѣли) и послѣ четырехъ недѣль (мѣсяца); восходящій полный мѣсяцъ, земля и заходящее солнце находятся на одной линіи (важно для объясненій фазъ луны и лунныхъ затменій).

4. Парообразование, испареніе воды, образованіе облаковъ; сгущеніе паровъ, образованіе дождя (опыты); круговращеніе воды, размываніе и наносы; опыты съ кучками песку (образованіе долинъ, сглаживаніе горъ, уменьшеніе озеръ и т. д.).

5. Ежедневное отмѣчаніе температуры, облачности, направленія вѣтра, осадковъ, климата.

6. Продукты природы и продукты промышленности; ремесла и фабричное производство; обмѣнъ продуктовъ (торговля); пути сообщенія: почта, желѣзныя дороги.

7. Квадратный километръ (обойти его), густота населенія и ея условія. Подробнѣе объ этомъ см.: Lay, Schülerhefte für den Sach-, Sprach und Rechtsschreibunterricht. Уменьшеніе разстояній на картѣ, т. е. вычисленіе масштаба, причемъ на картѣ отмѣриваютъ въ сантиметрахъ или миллиметрахъ разстояніе между двумя пунктами, извѣстное ученикамъ въ километрахъ, и ставятъ потомъ вопросъ: какую мѣру представляетъ собою на картѣ 1 сантиметръ (или миллиметръ).

8. Въ жизни семьи и класса соединяется социальное ученіе объ общинѣ, должности бургомистра, городскомъ совѣтѣ, правахъ и обязанностяхъ гражданъ и общины (обложеніе, постройка школьных домовъ, улицъ и т. д.). Такимъ образомъ приобрѣтаются ассимиляціонныя системы, нужныя для наблюденій и для послѣдующихъ уроковъ географіи, исторіи и этики (срв. стр. 101 и слѣд.).

Въ этомъ наброскѣ мы дали фундаментальныя географическія понятія и навыки, которые должны соединять географическую часть отечествовѣдѣнія въ первыхъ трехъ классахъ школы съ преподаваніемъ географіи въ четвертомъ классѣ не только путемъ словъ и картинъ, но путемъ наблюденія и воспроизведенія. Но это осуществляется въ нашихъ школахъ не въ полной мѣрѣ, а то и вовсе не имѣетъ мѣста. Основной учебный планъ, который предписываетъ для четвертаго школьнаго года «отечествовѣдѣніе Берлина» и «провинцію Бранденбургъ», выдвигаетъ, къ сожалѣнію, только «пониманіе картъ» и «умѣніе ихъ читать».

Во время уроковъ естествовѣдѣнія ребенокъ на четвертомъ школьномъ году знакомится съ понятіемъ «жизненной среды» въ тѣсномъ смыслѣ, и въ концѣ концовъ, путемъ «повторенія и группировки по мѣстонахожденію», получаетъ представленіе о болѣе обширныхъ жизненныхъ совокупностяхъ. Эти понятія жизненной среды и жизненной совокупности сообщаютъ ученику важныя ассимиляціонныя системы, необходимыя для вѣрнаго пониманія естественной географической области, и даютъ учителю важныя указанія для методической трактовки этой географической единицы. Мѣстожительство ученика и ближайшія окрестности слѣдуетъ трактовать, опираясь на наблюденія и переживанія ученика, какъ нѣкоторую жизненную среду, отдѣльныя части которой—почва, воды, воздухъ (теплота, осадки, климатъ), растенія, животныя, люди—стоятъ въ причинной связи другъ съ другомъ. Эта ограниченная географически жизненная совокупность расширяется затѣмъ, переходя въ болѣе обширную естественную область (соотвѣтствующую уѣзду, или провинцію).

Сравненіе по сходству и по контрасту, также должно имѣть мѣсто въ преподаваніи географіи. Нѣкоторыя пространства, высоты, плоскости, годовыя температуры, годовыя количества осадковъ, густота населенія должны, вытекая изъ преподаванія географіи, опирающагося на изученіе родины и родной страны, приниматься за наглядную мѣру, въ которую надо переводить числа изъ географіи чужихъ странъ, какъ превышающія въ 2, 3 раза и т. д. Въ атласъ должны быть помѣщены дополнительные карты, которые давали бы представленіе о геологическихъ свойствахъ, осадкахъ, теплотѣ, воздѣлываніи почвы, торговлѣ, густотѣ населенія и ихъ причинныхъ взаимоотношеніяхъ; въ той мѣрѣ, насколько это желательно для народныхъ и высшихъ народныхъ школъ. Для сравненія и для установленія причины и слѣдствія (срв. стр. 134) можно образовать слѣдующую цѣпь наглядныхъ и ассимилирующихъ представленій, въ которой послѣдующіе члены зависятъ отъ предыдущихъ. Природныя свойства страны образуютъ условія для ея культурнаго развитія.

Природныя свойства страны охватываютъ:

1. Положенія на земномъ шарѣ а) естественное; область какъ часть нѣкоторой единицы, б) математическое по отношенію къ экватору, тропикамъ, полярнымъ кругамъ и другимъ широтамъ въ связи съ другими уже пройденными областями.

2. Границы, форму и величину.

3. Историю земли: возникновение, каменные породы.
4. Горизонтальное расчленение.
5. Рельефъ.
6. Орошение.
7. Климатъ; а) температуру и б) осадки въ зависимости отъ положенія, горизонтальнаго расчлененія, направленія вѣтровъ, горныхъ цѣпей, орошенія и лѣсовъ.
8. Продукты (минеральное, растительное и животное царства).
Въ отношеніи культуры надо принять во вниманіе:
 1. Поселеніе племенъ въ исторической послѣдовательности.
 2. Ихъ тѣлесныя и душевныя свойства.
 3. Языкъ, обычаи, образованіе и религію.
 4. Занятія (горное дѣло, земледѣліе, индустрія).
 5. Торговлю и пути сообщенія: а) препятствія и б) благопріятствующія условія, природныя 1—7 и культурныя 1—4.
 6. Густоту населенія.
 7. Политическія условія, защищенныя мѣста, сопоставленія тѣхъ пунктовъ, которые при прохожденіи упоминались въ извѣстной связи.

Такая послѣдовательность мыслей вполне удовлетворяетъ дидактически важному требованію основного берлинскаго учебнаго плана: «Необходимо всюду устанавливать связь между природными условіями и культурнымъ развитіемъ» (S. 50). Этотъ ходъ мыслей облегчаетъ не только нахожденіе причинныхъ свойствъ, но также географическое наблюденіе, запоминаніе, повтореніе и словесное воспроизведеніе. Если основной учебный планъ серьезно выставялъ данное требованіе, то онъ долженъ сдѣлать также соответствующія указанія о параллельномъ проведеніи преподаванія географіи съ преподаваніемъ геологіи, минералогіи, ботаники и зоологіи, физики (въ особенности ученія о теплотѣ) и космографіи. Такимъ образомъ, необходимы наблюденія, опыты и знанія относительно размыванія и наносовъ, о глетчерахъ (опытъ: пропитать водой комокъ снѣга и сдвинуть его—ледъ глетчеровъ), о прибояхъ, приливахъ, о возникновеніи складокъ (цѣпей) изломовъ, размывовъ, вулканическихъ горъ (опытъ: наложенные одинъ на другой платки сжимаются съ боковъ складки образуютъ возвышенія и углубленія и т. д.). Наблюденіе надъ годовымъ путемъ солнца по небесному своду; 9 марта и 10 сентября—весеннее и осеннее равноденствіе и 9 іюня и 9 декабря—лѣтнее и зимнее солнцестояніе; надъ его полуденной высотой, надъ горизонтомъ мѣстожителства, экватора и полюса въ эти дни, длина ночной и дневной дуги суточного пути солнца. Безъ этихъ наблюденій и знаній изъ космографіи невозможно получить вѣрное представленіе о климатическихъ явленіяхъ и о временахъ года. Это указаніе, а также точки зрѣнія, отмѣченныя нами для послѣдовательнаго изученія естественныхъ свойствъ какой-нибудь области, показываютъ достаточно ясно, что углубленіе географическаго преподаванія и преподаванія природовѣдѣнія вообще требуютъ параллельныхъ географическихъ и естественнонаучныхъ занятій.

Слѣдуетъ привѣтствовать основной учебный планъ Берлина въ его требованіи, чтобы въ школахъ удѣлялось вниманіе «экономической

жизни отечества» и «положенію Германіи въ міровыхъ сношеніяхъ». При правильномъ исполненіи этихъ требованій, которыя, согласно нашей схемѣ (срв. стр. 144), должны приниматься во вниманіе для каждой естественно-географической области, выясняется, насколько уже въ наше время связаны между собою торговыми и другими сношеніями цивилизованные и получивилизованные народы всей земли, образуя уже теперь, до нѣкоторой степени социальную единицу, трудовой коллективъ; особенно ясно показываетъ намъ это изученіе міровыхъ сношеній.

Всѣ эти факты, также какъ и сравненіе нравовъ, обычаевъ и религій чужихъ націй и народовъ (срв. стр. 144) съ нашей культурой, имѣютъ большое значеніе какъ существенныя составныя части преподаванія народно-хозяйственнаго, государственно-гражданскаго, этического и религіознаго. Первые шаги къ использованію этихъ отношеній уже сдѣланы. Однако, школа дѣйствія имѣетъ цѣлью, слѣдуя принципу корреляціи и коллективной жизни, — дать ученику полное и всестороннее понятіе о социальныхъ взаимоотношеніяхъ.

Методически сообщаемыя свѣдѣнія о «солнечномъ мірѣ, неподвижныхъ звѣздахъ, вселенной», естественно пробуждаютъ могучія эстетическія и религіозныя чувства и приводятъ къ Божеству, а такъ какъ учитель не долженъ нигдѣ умалчивать о рамкахъ человѣческой науки, то въ связи съ Кантовской теоріей о созданіи солнечной системы, онъ скажетъ: «и такъ, человѣческій разумъ проникъ до самыхъ началъ творенія, но скрытымъ отъ человѣческаго разума останется то, что было до начала міра и что будетъ послѣ конца его — это постигаетъ только вѣра. «Прежде нежели встали горы и создались земля и вселенная, былъ ты, Господи, отъ вѣка и до вѣка».

Конечный членъ основнаго принципа дѣйствія требуетъ отъ географическаго преподаванія также всесторонняго изображенія.

Физическое изображеніе при помощи песка (глины, пластилина), горъ, горныхъ цѣпей, долинъ (обведеніе и рисованіе профиля), ручья (источникъ, устья, правый и лѣвый берегъ), рѣчная система, бассейнъ рѣки. Пластическое изображеніе главныхъ данныхъ картъ (рельефы) и разрѣзы (профили изъ глины, пластилина).

Изображеніе путемъ рисованія, изображеніе путемъ наброска горизонтальныхъ отношеній, данныхъ на картѣ. Схематическое изображеніе вертикальныхъ отношеній въ формѣ хорошо выбраннаго профиля. На горизонтальной линіи (уровень моря) наносятъ разстояніе характерныхъ высотъ, возстановляютъ въ полученныхъ точкахъ перпендикуляры, наносятъ на нихъ (въ увеличенномъ относительно горизонтальнаго масштабѣ) высоты и соединяютъ ихъ соотвѣтствующей кривой. (При этомъ можно будетъ поступать слѣдующимъ образомъ: на лѣвомъ концѣ горизонтальной линіи, на возстановленномъ перпендикулярѣ наносится шкала, на которой за 20 или, при уменьшеніи масштаба карты, за 100, 500 метровъ настоящей высоты принимается 1 сантиметръ на доскѣ (миллиметръ на бумагѣ). Для каждой пройденной области долженъ быть сдѣланъ не только набросокъ, но также найденъ и характерный профиль, который надо нарисовать на память. Это правило обыкновенно упускалось изъ виду въ практикѣ и въ ме-

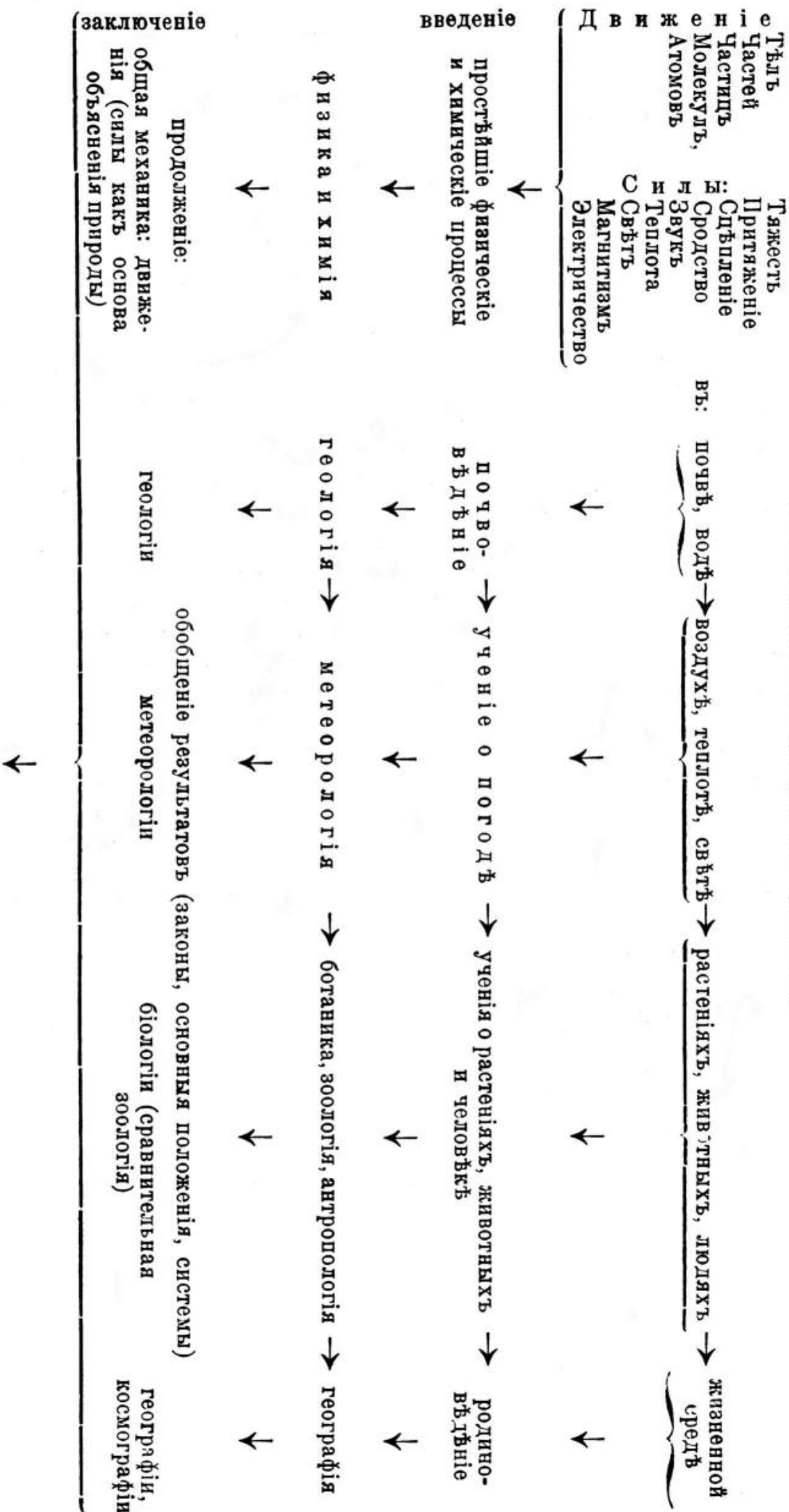
тодикѣ преподаванія географіи. Вѣрное представленіе о вертикальномъ расчлененіи области такъ же важно, какъ и понятіе объ ея горизонтальномъ протяженіи; нужно только вспомнить о значеніи характера поверхности для климата, сообщеній, историческихъ событій, народнаго характера, политическаго единства или раздробленности.

На урокахъ счета, тѣсно примыкающихъ къ преподаванію географіи по матеріалу и по времени, географическія познанія, пріобрѣтенныя учениками, должны быть восприняты и воспроизведены въ числовой формѣ, тѣмъ самымъ углубляя свое содержаніе. Тутъ надо обращать вниманіе на протяженіе странъ, озеръ, равнинъ, бассейновъ рѣкъ, вліяніе вывѣтриванія и наносовъ, горно-промышленныя, сельско- и лѣсо-промышленныя и фабричныя продукты; ввозъ и вывозъ отдѣльныхъ произведеній; торговлю и сношенія посредствомъ почты, желѣзныхъ дорогъ и судовъ; обложеніе, таможенныя пошлины, налоги, военныя силы, приходы и расходы въ государственномъ хозяйствѣ. Весь этотъ матеріалъ дѣлаетъ плодотворными и интересными уроки счета и вмѣстѣ съ тѣмъ углубляетъ географическія, народно-хозяйственныя и государственно-гражданскія понятія.

Теперь еще нѣсколько замѣчаній по поводу словеснаго воспроизведенія. Книги для чтенія должны содержать въ себѣ для каждаго школьнаго года литературныя, образцовыя прозаическія и поэтическія произведенія, а между прочимъ также изъ соответствующихъ главъ географіи и космографіи. Эти произведенія должны принадлежать перу лучшихъ писателей и изслѣдователей. Также не должны отсутствовать картины изъ жизни знаменитыхъ географовъ и астрономовъ, которые часто жертвовали своею жизнью. Послѣ того какъ на урокахъ географіи будутъ пріобрѣтены живыя и осязательныя понятія о природѣ и культурѣ страны, на урокахъ чтенія должны послѣдовать описанія страны и людей сдѣланныя лучшими писателями, дабы углубить пониманіе или вызвать къ жизни болѣе свободное, теплое, поэтическое воспріятіе или воспроизведеніе вещей.

Въ заключеніе, въ нижеслѣдующей таблицѣ мы даемъ обзоръ отдѣльныхъ вѣтвей реалистически-вещественнаго преподаванія въ ихъ дифференціаціи и въ ихъ взаимоотношеніи.

5. Естествовѣдѣніе въ цѣломъ.



Ученіе объ эволюціи (главнѣйшія теоріи о происхожденіи видовъ) и его отношеніе къ геологическому и въ особенности къ религіозному міровоззрѣнію.

Б) Гуманитарное вещественное преподавание.

Отношенія между гуманистическимъ и естественно-научнымъ вещественнымъ преподаваніемъ.

Теорія и практика преподаванія должны постоянно имѣть въ виду цѣль воспитанія, ту цѣль, которую мы преслѣдуемъ, руководя развитіемъ питомца. Каждый же преподаватель долженъ въ своей дѣятельности сообразоваться со слѣдующимъ положеніемъ: подобно тому, какъ естественно-научное вещественное преподаваніе должно сообщать теоретическое и практическое пониманіе природы, гуманитарное вещественное преподаваніе должно давать теоретическія и практическія знанія человѣческой жизни, дабы юношество было въ состояніи, опираясь какъ разъ на закономерность въ явленіяхъ природы и человѣческой жизни, принимать успѣшное участіе въ индивидуальной и соціальной культурной работѣ. При этомъ нужно имѣть въ виду что индивидуумы, также какъ расы и народы, имѣютъ свои задатки и свою судьбу; они должны усвоить извѣстныя культурныя традиціи и унаслѣдовать, т. е. пріобрѣсти, извѣстныя культурныя блага. Такимъ образомъ, культура какого либо народа зависитъ не только отъ матеріальныхъ и естественно-научныхъ моментовъ, значеніе которыхъ выясняется въ особенности культурной географіей, но ея развитіе обусловлено также, какъ это показываетъ намъ исторія культуры, духовными факторами, мощнымъ вліяніемъ идей; поэтому слѣдуетъ отвергнуть односторонне-матеріалистическое также какъ односторонне «идеалистическое» пониманіе исторіи. Оба направленія должны быть возстановлены въ своихъ правахъ. Страна и народъ срастаясь другъ съ другомъ, образуютъ жизненную совокупность съ природной и соціальной стороной въ нашемъ смыслѣ. Каждый человѣкъ есть членъ природы, каждый народъ въ значительной части является продуктомъ той страны, которую онъ населяетъ. Пониманіе историческаго процесса обуславливается поэтому естественно-научными познаніями. Такимъ образомъ, между отдѣльными вѣтвями гуманитарнаго и реалистическаго вещественнаго преподаванія существуютъ глубокія и широкія взаимоотношенія, которыя учитель долженъ постоянно имѣть въ виду и использовать на практикѣ. Преподаваніе исторіи и религіи слѣдуетъ постоянно связывать съ природовѣдѣніемъ и географіей; зачатки этого уже имѣются; однако, намъ все еще не достаетъ широкаго и послѣдовательнаго проведенія въ жизнь отмѣченнаго принципа. И въ области гуманитарныхъ предметовъ, исторіи народнаго хозяйства, законовѣдѣнія, этическаго и религіознаго преподаванія основной принципъ школы дѣйствія точно также явится благотворнымъ и преобразующимъ началомъ. Сознательный поступокъ требуетъ для своего совершенія не только умственной переработки при помощи памяти, фантазіи и разсудка, чему исключительно посвящаетъ себя современная школа книжнаго знанія, но также наблюденія и воспроизведенія, какъ начальнаго и за-

ключительнаго моментовъ. Принципъ дѣйствія начинаетъ мало по малу, въ формѣ наблюденія и экспериментальнаго воспроизведенія, проникать въ реалистическое преподаваніе, причемъ это совершается скорѣе инстинктивно, чѣмъ въ силу сознательнаго отношенія къ психо-физиологическимъ предпосылкамъ и слѣдствіямъ даннаго принципа. Ничего подобнаго мы не видимъ въ области гуманитарнаго преподаванія. Здѣсь не сдѣлано и самыхъ первыхъ шаговъ. Поэтому въ данной области, скорѣе, чѣмъ гдѣ бы то ни было, имѣетъ значеніе наше требованіе большаго простора для сознательнаго дѣйствія, для социальнаго наблюденія и воспроизведенія! Однако, возможность широкаго и разносторонняго проявленія социальныхъ инстинктовъ создается лишь обществомъ, трудовымъ коллективомъ класса, школьной общиной. И социальное воспитаніе должно начинаться съ первыхъ же школьныхъ дней, продолжаясь планомерно въ теченіе всего курса. Какъ это можетъ быть осуществлено въ частностяхъ, мы показали въ нашей книгѣ «Führer durch das erste Schuljahr». Гуманитарное вещественное преподаваніе подобно естественно-научному должно опираться на наблюденія (см. Учебный планъ стр. 108).

2) Преподаваніе исторіи.

Разсматривая социально- и индивидуально-этический принципы, мы нашли, что человѣческая жизнь проявляется въ коллективной жизни семьи, общины племени и народа и въ индивидуальной жизни какъ своей лично, такъ и другихъ людей. Своя собственная жизнь, личные переживанія, самонаблюденія и наблюденія надъ другими людьми образуютъ также и для учениковъ основу пониманія другихъ людей, человѣческой жизни и исторіи вообще. Въ естественно-научномъ преподаваніи матеріалъ для умственной переработки и воспроизведенія долженъ доставляться внѣшнимъ наблюденіемъ надъ природой, въ гуманитарномъ преподаваніи этотъ матеріалъ долженъ черпаться изъ внутренняго психологическаго наблюденія. Исторія имѣетъ дѣло съ социальными явленіями, въ основѣ которыхъ лежитъ борьба социальныхъ инстинктовъ съ эгоистическими побужденіями. Ребенокъ точно также имѣетъ эти инстинкты и воспринимаетъ социальные процессы и учрежденія семьи, товарищеской среды, школы и общины. Преподаваніе должно тѣсно примыкать къ этимъ воспріятіямъ, устраняя ихъ случайный характеръ, подчиняя ихъ опредѣленнымъ точкамъ зрѣнія, превращая въ социальное наблюдение (срв. стр. 88, 89). Для пониманія историческихъ процессовъ необходимо приучать хотя бы къ самому простѣйшему психологическому наблюденію: напр., для пониманія какой нибудь революціи нужно напомнить о «вожакахъ» въ играхъ, о заговорахъ и бунтахъ, о законодательствѣ дома, въ школѣ, въ играхъ и т. д. Методика и учебные планы, какъ кажется, вовсе не сознаютъ этого обстоятельства. Такъ, напр., основной учебный планъ Берлина выставяетъ въ первую очередь слѣдующее требованіе: «Преподаваніе исторіи на всѣхъ ступеняхъ должно тѣсно примыкать къ чувственно-нагляднымъ представленіямъ, получаемымъ

при разсматриваніи памятниковъ, построекъ, картинъ и географическихъ картъ». Это положеніе никоимъ образомъ не можетъ быть положено въ основу; ибо вовсе не вѣрно, что учитель при всѣхъ обстоятельствахъ долженъ связывать свое преподаваніе съ наглядными представленіями, получаемыми отъ памятниковъ, построекъ, историческихъ картинъ и картъ. Совершенно вѣрно, однако, что географической картой надлежитъ постоянно пользоваться для того, чтобы дать ученикамъ наглядное представленіе о мѣстности, послужившей ареной историческихъ событій, ибо такимъ образомъ облегчается пониманіе историческихъ фактовъ, вызываются въ памяти природныя условія жизни даннаго народа, сильно облегчается работа памяти и, наконецъ, углубляются или расширяются географическія познанія. Однако, правильное пониманіе многихъ историческихъ явленій требуетъ не только образной, но и пластической наглядности; средствомъ послѣдней явится, напр., постройка модели средневѣковаго рыцарскаго замка; такого рода наглядность необходима для учениковъ, принадлежащихъ къ акустическому типу. Само собой разумѣется, что памятники и историческія постройки, доступныя ученикамъ должны соответствующимъ образомъ приниматься во вниманіе. Гораздо важнѣе, однако, культивированіе соціальнаго самонаблюденія и наблюденія надъ другими людьми. Ученикъ долженъ въ извѣстной степени учиться понимать жизнь отдѣльныхъ историческихъ личностей и жизнь народовъ. Поступки должны оцѣниваться въ связи съ сопровождающими ихъ обстоятельствами и мотивами; великодушныя личности въ ихъ стремленіяхъ, страданіяхъ и борьбѣ за благо общества и отечества должно быть взяты какъ образцы. Это возможно лишь въ томъ случаѣ, если у ребенка имѣются соответствующія системы ассимиляцій, позволяющія ему поставить себя въ положеніе историческихъ личностей «внутренне и внѣшне подражать имъ» «вчувствоваться» въ нихъ. (Exp. Did S. 265 ff). То обстоятельство, что ученые разсматриваютъ неученыхъ какъ не полныхъ людей, что ремесленники и крестьяне относятся къ ученымъ, какъ къ бездѣльникамъ, что офицеры смотрятъ свысока на всѣ остальные сословія, объясняется тѣмъ, что у этихъ людей не хватаетъ одинаковыхъ или сходныхъ переживаній, образующихъ системы ассимиляцій, необходимыхъ для взаимнаго пониманія.

Согласно основному учебному плану преподаваніе исторіи должно начинаться уже съ 4-го года ученія. Можно ли одобрить это на основаніи принципа ассимиляціи? Лишь при слѣдующихъ предпосылкахъ. Ученикъ уже собралъ достаточный запасъ переживаній въ семьѣ, среди товарищей по играмъ, въ классной общинѣ и познакомился при помощи нашего нагляднаго обученія, поставленнаго сообразно требованіямъ дѣтской психологіи, съ извѣстными соціальными учрежденіями и историческими событіями своей общины и своей родины. Ученику извѣстенъ уже соціальный духъ семьи, товарищеской среды, класса, родной общины и ему уже представлялся случай поставить себя въ положеніе отца, матери, брата, сестры, товарища по играмъ и по школѣ. Наглядное обученіе (и именно въ этической своей сторонѣ, о которой мы еще будемъ говорить) уже показало необходимость семейнаго, школьнаго и общиннаго распорядка, какъ основаннаго на из-

вѣстныхъ законахъ, необходимость господства и подчиненія, необходимость выполненія долга каждымъ на своемъ мѣстѣ и уже развило до извѣстной степени чувство справедливости и благожелательности. Сказки, саги и библейская исторія уже пробудили въ ребенкѣ смутныя предчувствія относительно историческаго времени. Слѣдуетъ при этомъ замѣтить, что чувство времени у дѣтей развито чрезвычайно слабо, что, къ сожалѣнію, обыкновенно упускается изъ виду. Задачей преподаванія исторіи является заполнить линію времени датами и развить, такимъ образомъ, представленіе объ исторической эпохѣ; для большей наглядности хронологическія таблицы можно изображать графически, выбравъ для того наиболѣе подходящую форму. Такимъ образомъ, лишь наглядное преподаваніе родиновѣдѣнія, какъ мы его требуемъ, выполняетъ тѣ условія, которыя необходимы для пониманія исторіи въ 4-мъ и 5-мъ классахъ народной школы. И затѣмъ уже преподаваніе исторіи можетъ мало по малу расширять и углублять пониманіе соціальной жизни, побуждать къ подражанію тѣмъ великимъ примѣрамъ, которые даетъ намъ исторія и учить оцѣнкѣ чужихъ поступковъ, совершенныхъ въ иной, чѣмъ наша, обстановкѣ (срв. стр. 144).

Методики и учебные планы съ полнымъ правомъ требуютъ прежде всего, чтобы у учениковъ пробуждалось «участіе къ историческимъ личностямъ». Послѣднее, однако, предполагаетъ умѣнье «вчувствоваться», «сжиться», способность внутренняго и внѣшняго подражанія. Экспериментальныя изслѣдованія показываютъ, что примѣръ имѣетъ громадное значеніе для нравственнаго и религіознаго развитія. Всякая идея стремится къ внѣшнему выраженію; въ особенности же сильно возбуждаетъ къ подражанію и къ дѣйствию личный примѣръ. (Exp. Did. S. 253, 530). При этомъ слѣдуетъ имѣть въ виду, что, согласно основному педагогическому принципу, философъ Emerson правъ, когда онъ пишетъ: «хорошія мысли пока мы ихъ не выполнили, ничуть не лучше грезъ»; и далѣе: «мысль, если она не перешла въ дѣло, никогда не сможетъ созрѣть до степени истины». Съ вышеупомянутыми экспериментами вполне согласуется то, что установилъ O'Shea, профессоръ педагогики въ Висконсинѣ (Pädag.-psycholog. Studien 8/9—1903), онъ пишетъ: «Молодые люди, описывавшіе мнѣ свои религіозныя переживанія, увѣряли въ самыхъ рѣшительныхъ выраженіяхъ, что подражаніе оказало гораздо большее вліяніе на ихъ жизнь, чѣмъ воспитаніе. Ихъ склонности, говорили они, являются въ значительной степени продуктомъ подражанія». Въ подражаніи обнаруживается справедливость основнаго педагогическаго принципа; различныя вытекающія изъ него послѣдствія мы прослѣдимъ въ дальнѣйшемъ болѣе подробно.

Прежде всего, слѣдуетъ отмѣтить какъ недостатокъ учебныхъ плановъ и методиковъ то обстоятельство, что ими не достаточно принимаются во вниманіе слѣдующія требованія: въ преподаваніи исторіи должна идти рѣчь не только о коронованныхъ особахъ, полководцахъ и государственныхъ людяхъ, но также объ изслѣдователяхъ, педагогахъ, художникахъ и передовыхъ дѣятеляхъ на поприщѣ промышленности, сельскаго хозяйства и торговыхъ сношеній, объ ихъ стремленіяхъ, страданіяхъ и борьбѣ и о значеніи ихъ для общества. Всѣ со-

словія принимаютъ участіе въ совершенствованіи человѣческой жизни; презрѣніе съ которымъ относятся другъ къ другу отдѣльныя профессіи, покоится на томъ, что одно сословіе неспособно измѣрить работы другого въ ея особенности и ея значеніи (срв. стр. 150). Къ тому же историческое преподаваніе должно имѣть въ виду, что любовь къ отечеству не можетъ уже абстрактно относиться къ одному лишь могуществу и величію, какъ это было въ прежнее время, при Людовикѣ XIV и Наполеонѣ I когда не спрашивали о томъ, можетъ ли каждый отдѣльный гражданинъ вести достойное человѣка существованіе но должна охватывать собой отдѣльныя сословія и входящихъ въ ихъ составъ людей.

Основной учебный планъ совершенно справедливо указываетъ на необходимость «жизненнаго изображенія», въ особенности историческихъ личностей; тонъ голоса, мимика и жесты непосредственно вызываютъ соотвѣтствующія чувства въ сознаніи учениковъ (срв. стр. 72 сл. и *Exp. Did* «выразительныя движенія»).

Принятый выборъ и порядокъ слѣдованія отдѣловъ можно въ общемъ одобрить при условіи, что еще болѣе важный выборъ матеріала въ деталяхъ и его конкретныя формы соотвѣтствуютъ дидактическимъ принципамъ и вышеуказаннымъ точкамъ зрѣнія.

Основной принципъ дѣйствія требуетъ художественнаго и plasticaго изображенія пространственныхъ объектовъ, встрѣчающихся въ исторіи. Сюда относятся: географическіе эскизы историческаго характера, схематическія изображенія построекъ, оружія, утвари, предметовъ украшенія, линій и фигуръ, характерныхъ для того или иного архитектурнаго стиля; «соотвѣтствующія возрасту» художественныя изображенія объектовъ исторіи и исторіи искусствъ на урокахъ рисованія. Отраднo отмѣтить, что недавно появилась книга, выставлющая въ общемъ такое же требованіе: *Hecker, Zeichnungs-und Arbeitsbüchlein für die Bauformen im Geschichtsunterricht.*

На урокахъ чтенія ученикамъ должны предлагаться отвѣчающія требованіямъ дѣтской психологіи историческія описанія въ поэтической и прозаической формѣ, принадлежащія перу лучшихъ писателей; уже ради знакомства съ языкомъ необходимо дать мѣсто нѣкоторымъ подходящимъ отрывкамъ изъ историческихъ источниковъ. Не преподаваніе исторіи, какъ того требуетъ основной учебный планъ Берлина «должно принимать во вниманіе находящіяся въ хрестоматіи стихотворенія историческаго содержанія», но обученіе чтенію, какъ одна изъ вѣтвей обученія языку, являющемуся средствомъ выраженія и изображенія, должно опираться на вещественное преподаваніе и слѣдовательно также на преподаваніе исторіи, которое даетъ матеріалъ, коимъ наполняется форма. Подходящія сцены должны заучиваться учениками и изображаться ими драматически; ибо такое воспроизведеніе оказываетъ могущественное вліяніе на душу.

Наконецъ, классъ можно себѣ представить въ видѣ политическаго коллектива и производить соотвѣтствующія дѣйствія, какъ то: выборы, «законодательство» и т. п. (срв. стр. 93).

3. Преподаваніе религіи.

Методики религіознаго преподаванія и учебные планы по привычкѣ все еще исходятъ изъ того предположенія, что преподаваніе религіи въ его традиціонной постановкѣ способно выполнять двоякую задачу: собственно религіознаго поученія и планомѣрнаго наставленія въ морали, соотвѣтствующаго законамъ дѣтской психологіи. Такъ, на примѣръ, согласно основному учебному плану Берлина (S. 46), преподаваніе библейскихъ исторій и катихизиса должно позаботиться о сообщеніи „нравственно-религіозныхъ истинъ“; въ другихъ мѣстахъ точно также говорится о религіозно-нравственныхъ истинахъ. Оба понятія религіознаго и нравственнаго, сливаются, такимъ образомъ, въ одно расплывчатое понятіе, что имѣетъ свои послѣдствія для теоріи и практики преподаванія. Поэтому необходимо взглянуть поближе на возникновеніе и различіе нравственнаго и религіознаго сознанія.

То обстоятельство что естественное преподаваніе религіи не мыслимо безъ знаній о развитіи религіозныхъ и нравственныхъ чувствъ и представленій у ребенка, что невниманіе къ фактамъ дѣтской психологіи влечетъ за собой фундаментальныя ошибки въ построеніи учебнаго плана и въ преподаваніи религіи, кажется само собою понятнымъ и, однако, признаніе его слишкомъ мало отражается на нашихъ учебныхъ планахъ и методахъ. Многіе дѣятели школы до сихъ поръ, къ сожалѣнію, проявляютъ слишкомъ мало интереса къ дѣтской психологіи и экспериментальной педагогикѣ, а потому, именно, въ отношеніи преподаванія религіи слѣдуетъ еще разъ указать, сколь необходимо педагогамъ и теологамъ знакомство съ изслѣдованіями въ области дѣтской психологіи и экспериментальной педагогики. Благодаря той разработкѣ, которую наука о психологіи ребенка нашла себѣ въ сѣверной Америкѣ и Англіи, намъ извѣстны сейчасъ изъ области развитія у дѣтей религіознаго и нравственнаго сознанія факты, которыми не могутъ долѣе пренебрегать учебные планы и учебные методы.

Послѣ того какъ ребенокъ, приблизительно на третьемъ году жизни, достигаетъ самосознанія, онъ отдѣляетъ себя отъ другихъ людей, и наряду съ эгоистическими побужденіями въ немъ пробуждаются альтруистическіе или социальныя инстинкты. вмѣстѣ съ ихъ взаимодѣйствіемъ и развитіемъ ребенокъ становится моральнымъ существомъ и начинаетъ вырабатывать свое собственное нравственное сознаніе (ср. стр. 86, 116). Эгоистическіе и альтруистическіе инстинкты сами по себѣ ни дурны, ни хороши; только чрезмѣрное развитіе какой нибудь одной стороны, односторонность, отсутствіе гармоніи порождаетъ дурное и злое въ нравственномъ смыслѣ. Моральное воспитаніе состоитъ, слѣдовательно въ, установленіи между инстинктами отношеній господства, подчиненія и соподчиненія; оно, слѣдовательно, имѣетъ дѣло съ „выдѣленіемъ сепарацей“ и «координаціей» инстинктивныхъ движеній. (Exp. Did. S. 497 ff) Мы здѣсь снова убѣждаемся въ томъ, что для воспитанія и преподаванія необходимо детальное изученіе жизни инстинктовъ и что нравственное воспитаніе должно постоянно считаться съ органическимъ ростомъ, между прочимъ, также въ области моторныхъ процессовъ.

Ассимилирующія тенденціи къ извѣстнымъ движеніямъ приобрѣтаются путемъ привычки въ соціальной жизни семьи, товарищества и школы. Новыя диспозиціи къ движеніямъ, приобрѣтаемыя путемъ подражанія, воздѣйствуютъ на старыя такимъ образомъ, что въ результатъ получается болѣе совершенное приспособленіе къ окружающему міру. Нравственный поступокъ—это поступокъ, совершенный нами послѣ извѣстнаго выбора; раздраженіе, причиной котораго является инстинктъ не можетъ непосредственно перейти въ движеніе; между раздраженіемъ и движеніемъ должно произойти обдумываніе, колебаніе, борьба мотивовъ, въ которомъ главную роль играютъ нравственное чувство и нравственный тактъ и подчиненіе данного случая нравственному правилу или нормѣ—нравственный разумъ. Нравственное чувство ребенка развивается, какъ мы уже показали въ соціальной жизни семьи, товарищества и школы. Однако, чувство и привычка обыкновенно бываютъ смутны, не критичны и нуждаются въ уясненіи. Углубленіе и проясненіе нравственнаго чувства, возводящее его на степень нравственнаго разума, требуетъ преподаванія этики, поставленнаго сообразно законамъ дѣтской психологіи и кладущаго въ основу инстинкты ребенка. Ни примѣръ, ни привычка, ни современное преподаваніе религіи не смогутъ порознь или вмѣстѣ замѣнить этого этического преподаванія. Примѣръ родителей и учителей не достаточенъ; ибо дитя зачастую подвержено инымъ соблазнамъ, чѣмъ взрослый человѣкъ, также какъ и наоборотъ въ жизни послѣдняго часто можетъ вовсе не встрѣтиться случая, пригоднаго для того, чтобы показать добродѣтели, специально присущія ребенку. Далѣе не слѣдуетъ забывать, что изъ нравственной жизни ребенка, согласно принципу ассимиляціи органически вырастаетъ нравственная жизнь мужчины или женщины. И если развитіе нравственнаго сознанія благодаря преподаванію морали совершается въ условіяхъ планомѣрнаго и естественнаго ухода, то мы можемъ съ самого начала бороться съ дурными диспозиціями и недостатками и исправлять ихъ. Одной привычки точно также недостаточно; ибо она не даетъ возможности оцѣнивать новыя нравственные положенія и рѣшать новыя нравственные задачи. Для этого необходимы болѣе общія точки зрѣнія, нравственные нормы, (срв. стр. 84, 103) подъ которыя можно было бы подвести новыя случаи нравственнаго поведенія. Дѣйствіе опредѣляется въ такомъ случаѣ этимъ логическимъ подчиненіемъ. Чѣмъ позднѣе, однако, были сообщены ребенку общія нравственные понятія и чѣмъ менѣе естественно было поставлено соотвѣтствующее преподаваніе, тѣмъ труднѣе будетъ ребенку приобрѣтать этические принципы, дѣлать наблюденія моральнаго характера, примѣнять и совершенствовать свое нравственное мышленіе и приспособляться къ новымъ нравственнымъ проблемамъ. Наконецъ, нельзя также смотрѣть на современное преподаваніе религіи, какъ на требуемое нами обученіе морали; ибо оно слишкомъ грѣшитъ противъ фактовъ дѣтской психологіи. Къ тому же этическое преподаваніе должно исходить изъ того, что заложено въ самой человѣческой природѣ ребенка, если мы хотимъ, чтобы сообщенныя ему нравственные понятія и нравственные правила остались непоколебленными даже и въ томъ случаѣ, если вѣра въ ученіе церкви будетъ позднѣе расшатана или падеть вовсе.

Изъ этихъ соображеній вытекаетъ слѣдующее требованіе: нравственное проникновеніе въ нормы человѣческой жизни, подобно интеллектуальному проникновенію въ законы природы, должно быть развиваемо съ перваго же года школьнаго ученія, сообразно принципамъ ассимиляціи и взаимоотношенія, принципу преобладающаго значенія инстинктовъ, принципу индивидуальности и гигиеническому принципу, такъ чтобы въ результатъ инстинктивная воля подчинилась волѣ разсудочной и обѣ вмѣстѣ волѣ разумной и ея нормамъ; этому требованію до сихъ поръ не отвѣчаютъ наши учебные планы.

Приобрѣтенные въ соціальной жизни, проясненные и углубленные этическимъ преподаваніемъ, нравственные мотивы могутъ найти себѣ могучую опору въ эстетическихъ чувствахъ и въ особенности въ религіозныхъ представленіяхъ о Богѣ, о вѣчной жизни, о воздаяніи за гробомъ; ибо всѣ представленія и чувства нашего сознанія, какъ нѣкоего органическаго цѣлага находятся во взаимодействіи. Однако, современное преподаваніе религіи не въ состояніи выполнить формулированныхъ выше основныхъ требованій, предъявляемыхъ нами всякому этическому поученію, ибо оно исходитъ не изъ этической, не изъ психологической и также не изъ естественно-религіозной, но изъ догматически-религіозной точки зрѣнія и, сообразно этому, выбираетъ и трактуетъ учебный матеріалъ.

Этическія наставленія должны исходить изъ переживаній ребенка и при помощи лучшихъ литературныхъ произведеній прошлаго и настоящаго времени рисовать передъ нимъ, (заставляя въ тоже время внутренне переживать и оцѣнивать ихъ) такіе примѣры нравственнаго поведенія, которые соотвѣтствуютъ нравственному сознанію и степени умственнаго развитія ребенка. Здѣсь могутъ имѣть мѣсто собственныя наблюденія, сказки, басни, рассказы и поэтическіе отрывки, матеріалъ которыхъ черпается изъ всеобщей исторіи, Библии и изъ современной жизни. Здѣсь мы лишь вкратцѣ укажемъ, что на каждой ступени развитія ребенка нужно имѣть въ виду слѣдующія нравственныя situacii, свойства и обязанности и выводить слѣдующія руководящія положенія, моральныя правила или этическія нормы, формулируя ихъ каждый разъ сообразно данному возрасту; при этомъ могли бы найти себѣ примѣненіе пословицы.

I. Обязанности по отношенію къ самому себѣ: опрятность, воздержанность въ ѣдѣ и питьѣ (алкоголизмъ, любовь къ лакомствамъ), закаливаніе и изнѣженность, бережливость, скупость, расточительность; простота, умѣренность, довольство; трудолюбіе и праздность; прилежаніе, выдержка и упорство; трусость, мужество, смѣлость, присутствіе духа; сильная, слабая, капризная, нерѣшительная воля; гнѣвъ, моральное недовольство; тщеславіе, хвастливость, скромность, высокомеріе, самоуваженіе (благородная гордость) и чувство собственного достоинства, смиреніе.

II. Обязанности въ семьѣ: родительская любовь, любовь дѣтей къ родителямъ, почтеніе, послушаніе, благодарность по отношенію къ родителямъ, проявляющаяся въ мелкихъ услугахъ, послушаніи, стараніи стать лучше и т. д. Любовь къ братьямъ и сестрамъ, согласіе, взаим-

ная поддержка, любовь къ братьямъ сестрамъ, какъ и прообразъ любви къ людямъ вообще.

III. Обязанности въ товарищеской средѣ, классной общинѣ, въ гражданской жизни (граждановѣдѣніе) и въ человѣческомъ обществѣ вообще.

а) Правдивость, вѣрность, прямотушіе, безпристрастіе, честность, (съ указаніемъ противоположныхъ свойствъ какъ контрастовъ) святость жизни, свободы и чести ближняго и справедливость вообще: не вреди благу ближняго и человѣческаго общества.

в) Дружелюбіе, вѣжливость, гостепріимство, услужливость, признательность, благодарность, мягкость, доброта, состраданіе, самопожертвование, геройство и благотворительность вообще: способствуй благу ближняго и человѣческаго общества.

Понятно, что эти обязанности допускаютъ усложненіе и углубленіе на каждой слѣдующей ступени развитія и требуютъ соотвѣтствующаго тому выбора примѣровъ.

Забота о нравственномъ сознаніи поступающаго въ школу ребенка остается въ настоящій моментъ на долю случая. Болѣе или менѣе планомѣрные нравственные наставленія заключаетъ въ себѣ преподаваніе катихизиса, которое у католиковъ начинается обыкновенно въ 3-емъ классѣ, на урокахъ же евангелической религіи только въ 6-омъ классѣ. Этическія поученія катихизиса не имѣютъ, однако, желательнаго успѣха и при томъ по слѣдующимъ причинамъ: 1) нравственное ученіе обосновывается теологически, догматически и абстрактно, т. е. для дѣтскаго пониманія трудно, почти недоступно; 2) нерѣдко все естественное въ человѣкѣ, (въ особенности инстинкты) объявляется просто на просто грѣховнымъ; 3) этическія поученія составляютъ лишь часть догматическаго преподаванія; остается слишкомъ мало времени для разсмотрѣнія естественно-нравственныхъ отношеній (срв. стр. 114 и 115). 4) Наконецъ, въ года, предшествующіе преподаванію катихизиса нравственное наблюденіе, мышленіе и поведеніе ребенка остаются безъ надлежащаго планомѣрнаго и отвѣчающаго требованіямъ дѣтской психологіи ухода.

Въ наши дни раздаются жалобы о распространяющейся вширь и вглубь религіозной индифферентности. Педагоги и теологи должны поэтому задать себѣ серьезный вопросъ: не нуждается ли наше преподаваніе религіи въ коренномъ преобразованіи? На этотъ вопросъ слѣдуетъ отвѣтить утвердительно. До тѣхъ поръ пока методика религіознаго преподаванія будетъ попрежнему не считаться съ фактами дѣтской психологіи (Ехр. Did. S. 543 ff) и оставлять безъ вниманія изслѣдованія религіозныхъ представленій и чувствъ ребенка въ томъ, что касается ихъ возникновенія и ихъ особенностей, до тѣхъ поръ пока религія не будетъ пониматься и трактоваться, какъ естественная религія, а религіозность, какъ развивающійся психическій комплексъ, до тѣхъ поръ религіозное преподаваніе будетъ по прежнему совершать грубыя методическія ошибки и вредить росту религіознаго сознанія.

Какъ ни скудны результаты изслѣдованій дѣтской психологіи въ религіозномъ отношеніи, „однако, они показываютъ достаточно отчетливо, во первыхъ, то, какую непоправимую путаницу порождаютъ въ умѣ ре-

бенка догматическія поученія, къ какимъ необычайнымъ представленіямъ о Божествѣ и религіозныхъ вещахъ они его приводятъ и, вторыхъ, то, какъ ребенокъ слѣдуя стремленію сознанія къ единству старается согласовать всѣ эти болѣе или менѣе противорѣчащія другъ другу религіозныя представленія". (Ехр. Did. S. 547). Мы должны по этому разсмотрѣть подробнѣе сущности религіозности.

Изученіе фетишизма и естественныхъ религій вообще показываетъ, что странствованія души во снѣ, отдѣленіе души отъ тѣла при смерти и т. п. приводятъ къ представленію о духахъ, что чувство страха или шенія, безсилія и довѣрія являются первоначальными формами отношеній человѣка къ божеству, къ сверхчувственному, всемогущему, безконечному и образуютъ корни религіозныхъ представленій и чувствъ. Уже въ политеизмѣ грековъ мы находимъ чувство вины и тоски по искупленію (вспомнимъ также Павла, св. Августина, Лютера) въ качествѣ религіозныхъ элементовъ. Однако, точно также, жестое раскаяніе и отчаяніе, заблужденіе, неудачи въ благороднѣйшихъ стремленіяхъ, удары судьбы порождаютъ чувство зависимости и ведутъ къ вѣрѣ въ Бога и лучшій міръ. Здоровье, богатая надеждами дѣятельность, успѣхи порождаютъ чувство благодарности по отношенію къ сверхземному. Разсма- триваніе природы и неба вызываютъ чувство благоговѣнія, указывающаго на что то высшее. Углубленіе въ науку и искусство, углубленіе въ жизнь великихъ и благородныхъ людей порождаютъ чувство прекраснаго, возвышеннаго, вызываютъ изумленіе и преклоненіе, которыя порождаютъ въ сознаніи идеалъ совершенства. Всѣ эти представленія и чувства носятъ религіозный характеръ. Мы можемъ сказать вмѣстѣ съ Пфлейдереромъ (Pfleiderer): религія есть благоговѣніе, чувство внутренней связи съ Божествомъ и въ то же время довѣрія къ его охраняющей силѣ (Religionsphilosophie S. 329). Гармонія знанія какъ истина, гармонія воли, какъ добро, предполагаютъ гармонію человѣка съ природою и всѣ эти идеалы ведутъ къ идеѣ Божества, которая достигается въ сознаніи высшей чистоты и истинности по мѣрѣ того какъ человѣкъ развиваетъ и совершенствуетъ свою разумную природу путемъ мышленія и воли (Pfleiderer S. 336). Общее представленіе о ходѣ міровой и человѣческой жизни, обусловленная этимъ идея Божества и связанная съ ней чувства и волевая переживанія образуютъ психическій комплексъ религіознаго сознанія или религіи. Религія выходитъ такимъ образомъ за предѣлы науки, нравственности и искусства и не можетъ быть замѣнена ими порознь или вмѣстѣ. Религіозное невозможно выразить вполнѣ ни путемъ понятія (догматически), ни художественно, ни этически. Религію нельзя имѣть, ее нужно пережить. Религіозное сознаніе характеризуется слѣдовательно двумя признаками. имѣющими громадное педагогическое значеніе: религія есть внутреннее переживаніе, комплексъ представленій и чувствъ, находящейся въ зависимости отъ той картины міра, которой данный человѣкъ обладаетъ. Учитель, такимъ образомъ, стоитъ на службѣ религіи, поскольку онъ въ преподаваніи стремится сообщить ученикамъ извѣстное міровоззрѣніе, не забывая въ то же время указывать на пробѣлы и границы человѣческаго познанія, на несовершенство нашихъ нравственныхъ и художественныхъ стремленій и возможностей.

Такъ какъ религія есть внутреннее переживаніе, то преподаваніе религіи должно на всѣхъ ступеняхъ исходить изъ переживаній и наблюденій ребенка, рассматривая и используя ихъ какъ лучшую основу для религіозныхъ поученій; это требованіе, прежде всего, вытекаетъ изъ принципа дѣйствія. Основной учебный планъ Берлина совершенно упускаетъ изъ виду это требованіе; судя по всему онъ видитъ единственную основу для развитія «религіозно-нравственныхъ истинъ» въ «фактахъ Священной Исторіи» (S. 46). Точно также на стр. 7-ой мы читаемъ: «основой для прохожденія катихизиса долженъ являться матеріалъ, почерпнутый изъ Священной Исторіи».

Такъ какъ религіозное сознаніе зависитъ отъ общаго представленія о мірѣ, то отсюда вытекаетъ слѣдующее положеніе: чѣмъ болѣе учебный планъ и учебные методы способствуютъ всестороннему и глубокому проникновенію въ жизнь природы и человѣка, тѣмъ болѣе способствуютъ они развитію религіознаго сознанія, тѣмъ болѣе стоятъ они на службѣ религіи. Поэтому слѣдуетъ отклонить всякое увеличеніе уроковъ религіи совершаемое за счетъ общаго, охватывающаго природу и человѣческую жизнь наблюдательнаго и изобразительнаго преподаванія. Точно также ясно само собою, что основной учебный планъ Берлина, въ которомъ младшіе три класса имѣютъ 3, а старшіе—4 недѣльных урока религіи, долженъ былъ бы въ интересахъ самаго преподаванія религіи удѣлить хотя бы одинъ часъ въ недѣлю планомѣрнымъ и отвѣчающимъ требованіямъ дѣтской психологіи этическимъ наставленіямъ.

Такъ какъ религіозное сознаніе развивается совмѣстно съ представленіями и чувствами, которыя общее преподаваніе сообщаетъ ребенку относительно природы и человѣческой жизни и посредствомъ этихъ представленій и чувствъ, то выборъ матеріала для религіознаго преподаванія долженъ, прежде всего, направляться согласно принципу ассимиляціи. Учебный планъ не долженъ подчинять душевную жизнь ребенка какимъ либо догмамъ и стараться сообщить ученику историческія, нравственные и религіозныя представленія и чувства которыхъ онъ не можетъ ассимилировать. Механическое насиліе такого рода задерживаетъ непосредственно нравственный и религіозный ростъ ребенка, перегружаетъ его умъ чрезмерной работой, вызываетъ отвращеніе къ урокамъ религіи и профанируетъ преподаваніе O'Shea пишетъ (см. выше): „93 % студентовъ одного сѣверо-американскаго университета посѣщали когда то воскресную школу (съ ея догматически окрашеннымъ преподаваніемъ) однако, теперь менѣе 50 % ходятъ на богослуженіе и проявляютъ какую нибудь любовь къ вещамъ этого рода. Многіе изъ нихъ, которые въ дѣтствѣ регулярно посѣщали воскресную школу, относятся теперь самымъ равнодушнымъ или даже враждебнымъ образомъ къ преподаванію религіи“.

Исходя изъ вышеуказанной точки зрѣнія, слѣдовало бы, между прочимъ, устранить изъ Берлинскаго основнаго учебнаго плана предписанія, требующія заучиванія въ младшихъ классахъ молитвы «Отче нашъ», десяти заповѣдей и окрашенной догматически пѣсни, «Adi bleib mit deiner Gnade» (на урокахъ евангелической религіи) и рассказовъ изъ Священной Исторіи о «паденіи ангеловъ» и «возвщеніи Искупителя при грѣхопаденіи» (на урокахъ католической религіи).

Правильно протекающій процессъ усвоенія создаетъ въ то же время естественнѣйшую корреляцію между представленіями и заключаетъ въ себѣ всѣ ея выгодныя стороны: углубленіе предмета, внутреннюю связь, экономію времени и силъ. Изъ принципа ассимиляціи вытекаютъ слѣдующія требованія: изреченія изъ Библии должны заучиваться въ свободной связи съ только что пройденными отрывками Священной и всеобщей исторіи, въ связи съ матеріаломъ, почерпнутымъ изъ чтенія и изъ повседневной жизни, какъ классическое выраженіе для найденныхъ общихъ истинъ. Подобнымъ же образомъ, псалмы и церковныя пѣсни должны трактоваться, какъ поэтическое выраженіе уже извѣстныхъ ученикамъ представленій и чувствъ и какъ передача ихъ путемъ рѣчи или путемъ пѣнія.

Къ сожалѣнію, основной учебный планъ Берлина, также какъ другіе учебные планы до сихъ поръ, не позволяютъ провести въ преподаваніи библейской исторіи, библейскихъ изреченій, псалмовъ и церковныхъ пѣсенъ принципъ ассимиляціи и основной дидактическій принципъ, а тѣмъ самымъ и принципъ корреляціи.

Единство сознанія и принципъ ассимиляціи требуютъ, чтобы мы отличали зерно христіанскаго ученія отъ его оболочки. Чтобы найти твердую педагогическую точку опоры въ этомъ щекотливомъ вопросѣ, который обыкновенно стараются обойти, необходимо заняться болѣе подробнымъ разсмотрѣніемъ догмъ и чудесъ.

У всѣхъ историческихъ народовъ, уже въ самую раннюю эпоху фетишизмъ былъ вытѣсненъ политеизмомъ. Въ древнѣйшихъ еврейскихъ сказаніяхъ и въ первый изъ 10 заповѣдей проскальзываютъ намеки на политеизмъ. Судьи, цари и пророки дѣйствовали въ одномъ направленіи въ смыслѣ централизаціи культа и приданіи ему единства, въ смыслѣ упроченія монотеизма въ чистомъ видѣ. Живя среди язычниковъ, небольшой, высоко одаренный въ религіозномъ отношеніи народъ имѣлъ смѣлость вѣрить въ «Бога боговъ» какъ единого Бога. Уже пророки учили, что не потомство Авраама, но лишь праведные составляютъ избранный народъ Божій. Іегова уже не Богъ Израиля, но всѣхъ народовъ, Богъ справедливости, господствующій надъ всѣмъ міромъ. Въ этомъ скрыты корни позднѣйшей религіи человѣчества—христіанства. Въ этомъ смыслѣ Ветхій Завѣтъ есть единственное великое подготовленіе Новаго и сообщеніе такого взгляда гораздо важнѣе, чѣмъ трактованіе отдѣльныхъ пророчествъ о пришествіи Мессіи, смыслъ которыхъ часто остается неяснымъ. Своей кульминаціонной точки въ религіозномъ и нравственномъ отношеніи Ветхій Завѣтъ достигаетъ въ псалмахъ, въ книгахъ пророковъ и въ особенности во 2-й части Исая: Моисей, Ілія, Исая, Іеремія, Амосъ являются предшественниками нашей вѣры на это слѣдовало бы обратить больше вниманія въ Берлинскомъ основномъ учебномъ планѣ; другія менѣе важныя матеріи могли бы отойти на второстепенное мѣсто.¹⁾

Многія изъ библейскихъ исторій Ветхаго Завѣта представляютъ для дѣтей большія затрудненія, которыя преодолеваются лишь иногда, когда ребенокъ уясняетъ себѣ, что дѣло идетъ о народѣ крестьянъ и

¹⁾ срв. Wellhausen, Geschichte Israels. Berlin.

пастуховъ, жившихъ за много вѣковъ тому назадъ, въ далекой странѣ съ совершенно иными климатическими условіями. Поэтому необходимы поясненія географическаго и естественно-научнаго характера, подкрѣпляемыя наглядными картинами. Въ классѣ должна висѣть библейская карта. Здѣсь достаточно указать лишь нѣсколько фактовъ, которые, безъ пониманія природныхъ и культурныхъ условій жизни Израиля, могли бы породить сомнѣнія въ религіозномъ и нравственномъ сознаніи ученика: Богъ евреевъ наказываетъ перваго человѣка—работой, тогда какъ ребенокъ долженъ учиться тому, что работать значитъ молиться. Тотъ же Богъ требуетъ отъ Авраама, чтобы онъ принесъ въ жертву своего сына. И тотъ же Богъ создалъ сначала растенія, и травы и лишь затѣмъ солнце, въ то время какъ ученики уже въ среднихъ классахъ убѣждаются путемъ наблюденія и опыта, что зеленныя растенія не могутъ существовать безъ солнечнаго свѣта. Ученики не должны, слѣдовательно, считать Ветхій Заветъ священнымъ писаніемъ въ томъ смыслѣ, что онъ слово въ слово былъ продиктованъ Святымъ Духомъ, и что его содержаніе нужно принимать буквально. Въ настоящій моментъ ученики народныхъ школъ должны изучать Библію только съ религіозной, но не съ естественно-научной стороны; впрочемъ, легко можетъ случиться, что раньше или позже религія будетъ отброшена ими какъ «поповскій обманъ». Недостаткомъ основного учебнаго плана Берлина является то обстоятельство, что тамъ при обсужденіи методовъ преподаванія много говорится о «фактахъ священной исторіи» и о «знакомствѣ съ личностями священнаго писанія» (S. 46), но совершенно не упоминаются трудности, препятствующія ученику понять чуждыя ему природныя и культурныя условія, хотя послѣднія представляютъ собой предпосылку для пониманія событій, съ которыми долженъ знакомиться ученикъ, и личностей, мышленіе, чувства и поступки которыхъ онъ долженъ внутренне пережить.

Народъ израильскій подъ чужеземнымъ господствомъ сохранялъ непоколебимую вѣру въ возстановленіе земнаго царства Давидова, въ пришествіе Мессіи, если это будетъ угодно Богу. Отъ этихъ національных и природныхъ элементовъ еврейскаго монотеизма насъ избавило христіанство ¹⁾. Иисусъ учитъ насъ отказу отъ этихъ мессіанскихъ надеждъ и отъ всего того, что кажется великимъ и прекраснымъ некультурному человѣку. Онъ возвѣстилъ: «Царство мое не отъ міра сего. Царство Божіе внутри васъ». Это та многимъ непонятная бездна мира и блаженства, которую міръ не можетъ дать и которой онъ не можетъ отнять. Это вѣчное, не ограниченное ни временемъ, ни пространствомъ величіе Божіе, которое увидятъ праведные, когда уже не будетъ природы и вселенной. Иисусъ—учитель тѣхъ, для кого видимый міръ слишкомъ малъ, а одна лишь любовь къ самому себѣ слишкомъ бѣдна. Иисусъ жилъ не для государства, не для работы и не для культуры, но для самаго внутренняго, сокровеннаго и личнаго, чѣмъ обладаетъ человѣкъ; для связи отдѣльной души съ міровою душой, для общенія съ постоянно пребывающимъ Богомъ. Въ этомъ безграничномъ сліяніи Онъ ощущаетъ Бога какъ Отца, себя какъ его Сына. Онъ сознаетъ свое

¹⁾ Срв. Harnack. Das Wesen des Christentums.

назначеніе какъ Мессіи, который ведетъ насъ къ Богу и который каждой душѣ въ каждый моментъ человѣческой жизни приноситъ облегченіе и радость, если только мы готовы поручить себя Богу со словами: «не я живу, но Христосъ живетъ во мнѣ». Необходимо углубиться въ мышленіе, чувство и волю Іисуса, необходимо внутренне пережить ихъ.

Относительно этого общенія съ Богомъ Іисусъ не оставилъ никакого ученія, никакой теологіи; Онъ просто говорилъ объ этомъ, какъ каждый говорить о своихъ переживаніяхъ. Мы здѣсь снова убѣждаемся въ томъ, что религія есть внутреннее переживаніе, но не ученіе, не догма. Эта лишенная догматовъ религія Іисуса и есть то, чего мы требовали съ точки зрѣнія дѣтской психологіи. Выборъ матеріала и учебные методы должны въ преподаваніи религіи, прежде всего, опредѣляться духовными запросами и потребностями роста ребенка, а не ученіемъ церкви. Какъ отрадный прогрессъ въ этой области слѣдуетъ поэтому отмѣтить ограниченіе протестантами догматическаго преподаванія религіи въ народныхъ школахъ, каковос, напр., проведено въ берлинскомъ учебномъ планѣ, гдѣ преподаваніе евангелическаго катихизиса отнесено къ курсу трехъ послѣднихъ классовъ.

Іисусъ самъ не создалъ никакого церковнаго ученія и никакого культа; однако, уже двѣ партіи евреевъ и язычниковъ, принявшихъ христіанство, можно разсматривать какъ первыя исповѣданія. Ихъ борьба закончилась тѣмъ, что для вступленія въ христіанскую общину уже не требовалось предварительнаго перехода въ іудейство; благодаря этому стало возможнымъ, что Мессія евреевъ сталъ обѣтованной страшною міра. Съ Павла начинается первая догматика, поставившая въ центръ христіанства крестную смерть Христа, искупленіе и примиреніе. Стремленіе людей примириться съ Богомъ посредствомъ жертвы удовлетворено. Онъ явился основателемъ того взгляда, что не только Богъ былъ въ Христѣ, но что Христосъ самъ обладалъ особой небесной сущностью. Благодаря догматамъ о природѣ Христа и его подвигѣ слѣдованіе Христу было отодвинуто на задній планъ; это значитъ, однако, что простота и величіе Евангелія были не поняты. Еще отчетливѣе, чѣмъ у Павла, выступаетъ греческій Богъ въ Евангеліи Іоанна. Благодаря поэтамъ и философамъ греки пришли къ мысли о единомъ Божествѣ, къ идеалистическому пантеизму, который впервые былъ приведенъ въ систему Платономъ. Согласно „этому взгляду вся дѣйствительность (подобно тому, какъ въ геометріи или поэтическомъ произведеніи) представляетъ собой вѣчно пребывающую систему идей, внутренне связанныхъ логической или эстетической необходимостью. Чувственному созерцанію эти идеи являются какъ вещи, расположенныя въ пространствѣ и во времени. Бытіе дѣйствительности въ себѣ состоитъ, слѣдовательно, въ самосознаніи идеи, въ которой содержатся всѣ вещи нашего міра, т. е. во вездѣсущемъ и всеблагомъ Богѣ. „Въ немъ мы живемъ, движемся и существуемъ“. Греческій Богъ получилъ право гражданства въ христіанскомъ церковномъ ученіи. Въ Евангеліи Іоанна мы встрѣчаемъ его какъ «Слово», голосъ, имѣющій двоякое значеніе, слово и разумъ. Въ качествѣ разума онъ означаетъ невидимый дѣй-

ствительный міръ, вѣчную божественную идею Платона; какъ «Слово» онъ обозначаетъ дѣйствующую въ видимомъ мірѣ силу, созидающее Слово Творца. «Въ началѣ было Слово и Слово было у Бога и Слово было Богъ». Приверженцы платонико-стоической философіи учили, что голосъ въ Христѣ сталъ «плотью». Вначалѣ, когда велась борьба противъ двоебожія это ученіе нашло себѣ признаніе; когда же на соборѣ въ Константинополѣ (381) Святой Духъ былъ поставленъ на ряду съ Отцемъ и Сыномъ создалась догма Троичности. Такимъ образомъ, христіанская община какъ церковь была принуждена придать твердоустановленнымъ формы извѣстнымъ спекуляціямъ по отношенію къ ея вѣрѣ, ея культѣ и ея ученію, она должна была выработать догмы и исключать всякаго, кто не признавалъ ихъ.

Ученикъ долженъ понять, что независимая отъ времени и народа религія Іисуса образуетъ внутреннее зерно и основу христіанства, что не каждое ученіе церкви принадлежитъ къ числу откровеній, данныхъ намъ Господомъ черезъ Іисуса Христа, что каждое человѣческое общество, слѣдовательно каждая церковь, нуждаются для своего существованія въ правилахъ, что догматы представляетъ собой лишь крайне несовершенное выраженіе внутренней религіозной жизни, что послѣдняя получаетъ свое особое содержаніе въ соотвѣтствіи съ культурнымъ развитіемъ даннаго времени, наконецъ, что догматы должны постоянно подвергаться измѣненіямъ.

Эти соображенія позволяютъ намъ правильно взглянуть на ученіе церкви; съ ними, естественно, долженъ быть знакомъ ученикъ, когда онъ приступаетъ къ изученію церковной дисциплины; исторія церкви должна, слѣдовательно, предшествовать преподаванію катихизиса или проходить параллельно съ нимъ. Это совершенно упущено изъ виду въ евангелическомъ религіозномъ преподаваніи основного берлинскаго учебнаго плана, ибо «возникновеніе и развитіе евангелической церкви и въ особенности ея положеніе и ея учрежденіе въ настоящій моментъ» отнесены къ послѣдней четверти послѣдняго года ученія. Точно также обстоитъ дѣло съ католическимъ преподаваніемъ религіи.

Преподаваніе должно оберегать единство сознанія: поэтому наши учебные методы въ интересахъ самого же преподаванія религіи должны удѣлить особенное вниманіе религіозному чуду. Понятнымъ, однако, неправильнымъ является тотъ образъ дѣйствія, когда въ учебныхъ планахъ вовсе не затрагивается этотъ щекотливый, но важный вопросъ.

Самъ Іисусъ рѣшительно отклоняетъ домоганія фарисеевъ дать знаменье, т. е. сотворить чудо. Онъ говоритъ: «кто не вѣритъ пророкамъ, то, если бы кто изъ мертвыхъ воскресъ, не повѣритъ», Онъ не хочетъ основывать вѣру на чудесахъ, Онъ самъ является противникомъ вѣры, покоящейся на чудесахъ. Ученикъ благодаря преподаванію физики, естественной исторіи и географіи приходитъ къ познанію причинной связи всѣхъ процессовъ природы. Если же религія основывается на чудѣ, то она должна исчезнуть вмѣстѣ съ вѣрою въ чудеса. Далѣе слѣдуетъ имѣть въ виду, что Библію нельзя разсматривать какъ исключительно историческій трудъ. Евангелія являются скорѣе произведеніями, цѣль которыхъ состоитъ въ проповѣди, которыя стремятся

пробудить вѣру въ личность Іисуса. Въ связи съ этой цѣлью стоятъ указанія на то, что въ исторіи Христа исполнились пророчества Ветхаго Завета, а также рассказы о чудесахъ. Число подобныхъ рассказовъ, какъ показываютъ намъ писанія, не включенныя въ канонъ, непрерывно увеличивалось въ теченіе 2-го вѣка. Такъ какъ въ то время еще не было извѣстно понятіе законовъ природы, то и нарушеніе естественной связи явленій, т. е. чудо, не воспринималось и не ощущалось какъ таковое. Преподаваніе религіи должно также считаться съ тѣмъ, что ученикъ позднѣе въ большей или меньшей мѣрѣ познакомится съ ученіемъ объ эволюціи. Религіозное преподаваніе не должно боязливо обходить стороною эту теорію. Подобно всякому міровоззрѣнію, будь то матеріализмъ, спиритуализмъ, пессимизмъ и т. д. ученіе объ эволюціи въ послѣднихъ своихъ предпосылкахъ должно обращаться къ вѣрѣ. Такимъ образомъ, остается мѣсто для вѣры, что неразрывная связь причины и слѣдствія въ дѣйствіи физическихъ и химическихъ силъ и соотвѣтствующее тому соединеніе и распаденіе атомовъ съ самого начала было предназначено для достиженія послѣдней и высшей цѣли, для вѣры, что развитіе къ высшему и лучшему въ конечномъ счетѣ совершается планомѣрно, что оно есть осуществленіе поставленной къмъ то цѣли и что Богъ создалъ міръ. И христіанская вѣра учитъ, что послѣдній и высшій смыслъ вселенной открывается только въ личномъ довѣріи Богу. Христіанству не приходится, слѣдовательно, отрицать эволюціонную теорію, либо бороться съ нею, но оно можетъ ее воспринять и ассимилировать.

Мы неоднократно подчеркивали, что личный примѣръ имѣетъ громадное значеніе для религіознаго и нравственнаго развитія. Поэтому слѣдуетъ одобрить высказанное въ берлинскомъ основномъ учебномъ планѣ пожеланіе, чтобы уроки религіи открывали дѣтямъ доступъ къ духовному общенію съ личностями Священной Исторіи; равнымъ образомъ, слѣдуетъ признать достоинствомъ этого учебнаго плана то обстоятельство, что въ немъ находитъ себѣ мѣсто законченное и связанное изложеніе «жизни Іисуса», дающее ученику возможность перенестись въ ея сферу и проникнуться ея духомъ.

Однако, для того, чтобы страдать и радоваться съ другими людьми, для того чтобы жить съ ними и стремиться къ одной и той же цѣли, необходимо располагать собственными переживаніями, соотвѣтствующаго характера, при помощи которыхъ мы только можемъ перенестись въ область мыслей и чувствъ, признанныхъ нами за идеаль; поэтому религіозное преподаваніе часто должно класть въ основу матеріалъ сообщенный на урокахъ морали (срв. стр. 156 и сл.). Эта способность мысленно ставить себя на мѣсто другого и переживать то же, что и онъ имѣетъ громаднѣйшее значеніе для религіознаго преподаванія; ибо вѣрить въ Іисуса это значитъ въ самыхъ различныхъ положеніяхъ жизни думать, чувствовать и поступать по Его примѣру, такъ что мы можемъ сказать съ Апостоломъ Павломъ: всякій во Христѣ есть новая тварь: совлекиши ветхаго человека съ дѣлами его и облечшися въ новаго, который обновляется въ познаніи по образу издаваго его.

Религія—это нѣжный и прекрасный плодъ всей духовной жизни въ цѣломъ. Поэтому преподаваніе религіи, на которомъ лежитъ забота о его развитіи, имѣетъ передъ собой весьма трудную задачу. Его методика ни въ малѣйшей степени не соотвѣтствуетъ требованіямъ дѣтской психологіи, дидактики и педагогики. Оно, прежде всего, должно быть поставлено такимъ образомъ, чтобы наряду съ нимъ открывалась возможность непрерывнаго, планомернаго и отвѣчающаго дѣтской психикѣ преподаванія морали; послѣднее должно углубляться и становиться болѣе плодотворнымъ подъ вліяніемъ цѣльнаго религіознаго міровоззрѣнія и въ свою очередь облегчать преподаваніе религіи.

Если эти требованія будутъ выполнены, то одна изъ частей основнаго педагогическаго принципа, а именно принципъ социально-общественный, который до сихъ поръ самымъ неестественнымъ образомъ отбрасывался въ сторону или даже безсознательно искажался нашими школами получить свое осуществленіе; тогда, внутри классной и школьной общины, религія точно также сможетъ приложить руку къ тому, чтобы наша, нерѣдко бездушная, словесная школа стала облагораживающей школой дѣйствія.

II. Изобразительно-формальное преподаваніе.

1. Взаимоотношеніе между вещественнымъ и формальнымъ преподаваніемъ.

Содержаніе и форма, предметъ и изображеніе взаимно обуславливаютъ другъ друга. Содержаніе толкаетъ насъ къ воспроизведенію, и придавая форму, мы воздѣйствуемъ на самую вещь. Обѣ составляютъ нѣчто единое; обѣ развиваются вмѣстѣ и одна посредствомъ другой. Если останавливается развитіе ядра орѣха, останавливается развитіе и скорлупы.

«Ручной трудъ» рисованіе, счетъ и геометрія, рѣчь, чтеніе, письмо, пѣніе, игры и гимнастика охватываютъ формы выраженія, дѣятельности, въ которыхъ большую роль играютъ ощущенія движенія и моторные процессы, гдѣ приводятся въ движеніе не только мускулы органовъ чувствъ, но также руки, органовъ рѣчи и всего тѣла. Это дѣятельности во время которыхъ мы конструируемъ и создаемъ сообразно цѣлевымъ представленіямъ, формируемъ и воспроизводимъ матерію нашихъ представленій чувствъ и желаній, давая ей чувственно-осознательное выраженіе путемъ-ли знака при помощи внѣшняго предмета или собственнаго тѣла. Воспроизведеніе учитъ насъ въ какой степени правильно, недостаточно или ложно были восприняты нами вещи и процессы природы и человѣческой жизни; а изображеніе по памяти является въ сравненіи съ прошлымъ созерцаніемъ, творческимъ актомъ. Изображеніе, неоднократно повторяемое и сравниваемое съ чувственнымъ или духовнымъ цѣлевымъ представленіемъ, создаетъ большую приспособленность къ даннымъ обстоятельствамъ, воздѣйствуетъ на изображаемыя пред-

ставленія и чувства, дѣлаетъ ихъ болѣе совершенными. Выраженіе, воспроизведеніе есть необходимое заключительное звено въ единствѣ реакціи впечатлѣніе—переработка—выраженіе. Только въ законченномъ органическомъ единствѣ можетъ расти, развиваться и естественно культивироваться каждый отдѣльный членъ; будучи отдѣленъ отъ организма, онъ коверкается или погибаетъ. Всѣ главнѣйшія формы воспроизведенія какъ-то: рѣчь, рисованіе и лѣпка, экспериментированіе должны, слѣдуя основному педагогическому началу, съ перваго и до послѣдняго класса являться принципами вещественнаго преподаванія. Такимъ образомъ, изъ основного педагогическаго принципа вполне послѣдовательно вытекаетъ требованіе параллельной постановки вещественнаго и формальнаго преподаванія во всѣхъ классахъ, а принципъ духовнаго роста поддерживаетъ это требованіе. Предметы изобразительно-формальнаго преподаванія должны самымъ тѣснымъ образомъ примыкать къ предметамъ преподаванія наблюдательно-вещественнаго; задачей перваго должно являться воспроизведеніе того матеріала, который даетъ ему естественное и отвѣчающее требованіямъ культуры вещественное преподаваніе: изображеніе должно по возможности непосредственно слѣдовать за воспріятіемъ и схватываніемъ; однако, при этомъ не долженъ быть нарушенъ естественный ходъ развитія даннаго предмета формальнаго преподаванія. Непосредственное воспроизведеніе возможно путемъ словеснаго выраженія, драматическаго изображенія схематическаго рисунка; гимнастика, счетъ и геометрія и т. д. требуютъ особыхъ систематическихъ уроковъ.

Основной педагогическій принципъ, его составныя части и вытекающія изъ него слѣдствія представляютъ собою фундаментальнѣйшую критику учебныхъ плановъ, методовъ и современныхъ школъ вообще. Преподаваніе ручнаго труда, лѣпки и рисованія, счета и геометріи, языка и пѣнія, игръ и гимнастики только тогда сможетъ принять естественную форму, когда мы сознаемъ вполне отчетливо, что эти учебные предметы служатъ выраженію, воспроизведенію и что ихъ задачей является приданіе болѣе совершенной формы изображаемымъ представленіямъ и чувствамъ. Тотъ фактъ, что учебные предметы формальнаго преподаванія, напр., письмо, счетъ, гимнастика, рисованіе, требуютъ особой подготовки, что нѣкоторые изъ нихъ занимаютъ изолированное положеніе въ спеціальныхъ школахъ и университетахъ, что они съ теченіемъ времени одинъ за другими поодиночкѣ были включены въ учебный планъ народныхъ и повышенныхъ народныхъ школъ явился причиной того, что эти послѣднія школы стали чѣмъ то вродѣ маленькихъ университетовъ со спеціальными отдѣленіями и что духовная связь, соединяющая наблюдательно-вещественное и изобразительно-формальное преподаваніе, была утрачена; лишь въ послѣднее время стала ее искать и нашли.

Изобразительно-формальное преподаваніе въ нашемъ смыслѣ, имѣетъ въ своемъ распоряженіи чувственно-жизненные, богатые красками и эмоціями представленія наблюдательно-вещественнаго преподаванія. Оно можетъ поэтому самымъ естественнымъ и современнымъ образомъ идти навстрѣчу требованіямъ эстетики и во всѣхъ своихъ дисциплинахъ

дать мѣсто художественному воспріятію, и эстетическому изображенію при помощи игръ и гимнастики, лѣпки и рисованія, путемъ рѣчи и пѣнія, драматическаго представленія и сочиненія. Только такимъ образомъ можно рѣшить столь мало выясненный педагогами вопросъ «художественнаго воспитанія». Въ заключеніе этого общаго обзора формальнаго преподаванія слѣдуетъ еще замѣтить, что расчлененіе урока на 1) наблюденіе, 2) переработки памятью, чувствомъ и разсудкомъ и 3) изображеніе, сохраняетъ свою силу для изобразительно-формальнаго преподаванія въ то время какъ формальныя ступени Циллера не приложимы къ, такъ наз., искусствамъ.

2. Игры и гимнастика.

Теорія и практика должны разсматривать преподаваніе игръ и гимнастики, какъ формальное преподаваніе, въ которомъ дѣйствіе въ тѣсномъ смыслѣ, т. е. движеніе членовъ тѣла должно выражать извѣстныя представленія и чувства. Только за послѣдніе годы распространилось убѣжденіе, что игры ребенка нельзя разсматривать какъ простое развлеченіе, какъ бесполезное баловство, но въ нихъ нужно видѣть обученіе, которое даетъ ребенку мать — природа. Приводя въ дѣйствія большое число инстинктовъ, игра развиваетъ наряду съ органами чувствъ, вниманіе, умственныя и нравственныя способности. (Ехр. Did. S. 230 ff) Игры суть выраженіе, воспроизведеніе духовной жизни ребенка. Во всѣхъ играхъ и, между прочимъ, также въ подвижныхъ играхъ находятъ себѣ инстинктивное выраженіе всевозможныя чувства и представленія. Учитель гимнастики долженъ изучать дѣтскія игры, онъ долженъ связывать свое преподаваніе къ подвижными играми и давать имъ дальнѣйшее естественное развитіе. При этомъ въ особенности слѣдуетъ имѣть въ виду принципъ періодичности инстинктовъ, а также физическаго и духовнаго роста*).

При естественномъ выборѣ, распредѣленіи и постановкѣ игръ можно развить у учениковъ цѣлый рядъ интеллектуальныхъ и нравственныхъ способностей, имѣющихъ большое значеніе для практической жизни, способностей, которыхъ не открыло бы и не воспитало никакое другое преподаваніе. То обстоятельство, что игры до сихъ поръ не оцѣнены по достоинству, что ихъ постановка не отвѣчаетъ требованіямъ методики и дѣтской психологіи, представляетъ собою большой недостатокъ нашего преподаванія гимнастики, а также тѣхъ учебныхъ плановъ, которые ограничиваются простымъ предписаніемъ «игръ» для всѣхъ классовъ школы.

Группировка игръ и работъ по ихъ педагогическому значенію.

*) Срв. Hartwell, Physical Training w. m. g. Amer. Phys. Ed. Rev. 1897. S. 133—151. Gulick. Some Physical Aspects of Muscular Exercises. Pop. Sc. M. 1898 S. 793—805. Далѣе стр. 112 этой книги.

Мы до сихъ поръ не имѣемъ болѣе или менѣе удовлетворительнаго подраздѣленія дѣтскихъ игръ. Въ нашемъ руководствѣ „Führer durch das erste Schuljahr“ мы попытались сгруппировать игры на основаніи различныхъ инстинктовъ, играющихъ при этомъ роль. Здѣсь мы даемъ второе подраздѣленіе, основаніемъ котораго являются различныя формы духовной дѣятельности. Обѣ группировки даютъ понятіе о сущности и значеніи игръ, подходящихъ для младшихъ классовъ. Такъ какъ, однако, одна и таже игра часто проистекаетъ изъ различныхъ инстинктовъ и порождаетъ различныя формы душевной дѣятельности, то не слѣдуетъ понятно, ожидать чтобы всѣ игры безъ остатка можно было бы распредѣлить по рубрикамъ какой либо схемы. Нѣкоторыя игры будутъ поэтому повторены подъ различными рубриками. Подобная классификація имѣетъ не логическое, но педагогическое значеніе. Она должна дать нѣкотораго рода обзоръ и облегчить сознательное педагогическое примѣненіе и оцѣнку отдѣльныхъ игръ, имѣющихъ мѣсто въ народной школѣ. Слѣдуетъ отмѣтить, что въ приведенныхъ ниже играхъ мы имѣемъ передъ собой зачатки искусства, лирики, эпоса, драматическаго искусства, танцевъ, пластики и архитектуры, которые нуждаются въ дальнѣйшемъ развитіи.

I. Наблюдательность успѣшно упражняется благодаря:

1. Играмъ съ отыскиваніемъ (зрѣнія для движеній и слуха для звуковъ; прятки по жребію, жмурки съ узнаваніемъ пойманнаго, жмурки съ бѣганьемъ; Яковъ гдѣ ты? игра съ ложками и т. д.).

2. Игрѣ въ мячикъ: ловля мячика, ярки, перекидываніе мячика въ кругу.

3. Игрѣ съ кубаремъ (волчкомъ).

4. Киданью въ цѣль (шариковъ, мячиковъ, свайки) игра въ лунки.

5. Разсматриванію картинъ, отыскиванію фигуръ въ облакахъ.

II. Умственная переработка находитъ себѣ примѣненіе въ слѣдующихъ играхъ:

1. Игры гдѣ упражняются память и вниманіе: фруктовый рынокъ, концертъ животныхъ; кто можетъ скорѣе и безошибочно продолжить фразу, числовой рядъ (напр. 1, 3, 5, 7), сказать въ рифму? Птички летятъ, синички летятъ...; нѣмая музыка; идешь ты въ лѣсъ и т. д.

(Для вниманія и воли) отгадываніе предметовъ, красокъ, фанты:

2. Игры съ борьбой: король въ своемъ замкѣ; разрываніе цѣли; гусиный маршъ; скаканье на одной ногѣ.

III. Для упражненія въ изобразительной дѣятельности служатъ:

1. Лѣпка и постройки изъ песка (садъ, желѣзная дорога, крѣпость, пещера, тунель) и изъ глины (пластика!).

2. Постройки изъ камней или брусковъ (архитектура).

3. Работы изъ бумаги (киверъ, знамя, корабль, бумажный змѣй), устройство вѣтряныхъ и водяныхъ мельницъ, дѣланье волановъ, мячиковъ и т. д. изъ пробки, бумаги, проволоки, дерева и т. д.

4. Связываніе букетовъ, вѣнковъ и т. д.

5. Плетеніе шнурковъ, лентъ, корзиночекъ и т. д. изъ лыка, ивовыхъ прутьевъ, ситника, бумаги, матеріи и т. д.

Отпечатываніе буквъ и клише; составленіе словъ и фразъ изъ литеръ.

7. Разсказываніе исторій (эпосъ!), дѣтскія пѣсни (лирика!).

8. Кукольный театръ; драматическія представленія (драматическое искусство!).

9. Хороводы и хороводные танцы съ пѣніемъ (хореографія).

10. Игры съ ловлей: продавецъ птицъ (красокъ), бѣгъ парами (горѣлки) палочка-выручалочка; коршунъ и наѣдка; кошка и мышка; хромая лиса; король, я въ твоей странѣ; гусиный маршъ; бѣгъ съ прыжками; путешествующія лягушки, прыганье черезъ канавы; канатъ.

IV. Физическому развитію способствуютъ въ особенности игры приведенныя въ рубрикѣ I и III.

V. Развитію умственныхъ способностей служатъ въ особенности игры, приведенныя подъ рубрикой II, а также всѣ остальные.

VI. Развитію въ сферѣ чувства способствуютъ: уходъ за растеніями и животными, работы въ саду, разсказываніе исторій также какъ и всѣ совмѣстныя игры.

Одной изъ важнѣйшихъ и настоятельнѣйшихъ задачъ педагогики является изслѣдованіе отношеній между отдѣльными инстинктами и играми и установленіе реакцій, которыя упражняются въ той или иной игрѣ.

Подробныя указанія относительно педагогическаго использованія игръ содержатся въ нашемъ руководствѣ: „Führer durch das erste Schuljahr“.

Въ выборѣ, порядкѣ и постановкѣ собственно гимнастическихъ упражненій нужно, равнымъ образомъ, болѣе считаться съ принципомъ періодичности инстинктовъ и человѣческаго роста (срв. стр. 112); точно также необходимо, чтобы методика преподаванія гимнастики удѣляла бы больше вниманія психологіи движеній; сюда относятся представленіе движенія, сепарация, координація, вліяніе упражненія, его границы и его результатъ, темпы и т. д. (Ехр. Did. S. 497 ff). Многое въ постановкѣ упражненій, въ распредѣленіи и въ самихъ упражненіяхъ пришлось бы тогда измѣнить, подвергнуть критикѣ, или вовсе отбросить.

Ученики и учителя должны постоянно разсматривать гимнастическія упражненія, какъ изображеніе или воплощеніе на дѣлѣ идей и чувствъ, въ особенности тѣхъ, съ коими имѣетъ дѣло этическое преподаваніе; какъ проявленіе мужества, выдержки, энергіи, осмотрительности, осторожности, самообладанія, рѣшимости, готовности помочь, подчиненія волѣ коллектива, какъ выполненіе долга, требующаго, чтобы наше тѣло было сильнымъ и ловкимъ слугою воли, качество, необходимое въ практической жизни, какъ для себя лично, такъ и для ближнихъ, въ особенности во время несчастныхъ случаевъ.

Сопровожденіе гимнастическихъ упражненій музыкой и пѣніемъ должно также сообщать имъ характеръ изображенія нѣкотораго духовнаго содержанія. Выше было уже указано, что мы многому можемъ поучиться у Далькроза и Дунканъ. Психіатрія подобно педагогикѣ проявляетъ большой интересъ къ выраженію. Поэтому психіатръ Форель пришелъ къ тѣмъ же взглядамъ, что мы здѣсь защищаемъ. Онъ гово-

рить коротко и сжато: „Всѣ группы мускуловъ имѣютъ фizioномію, даже животъ“ („Hygiene der Nerven und des Geistes“ S. 21). Мы видимъ задачу педагогики въ тщательномъ изученіи и использованіи на практикѣ фizioноміи лица, рукъ, туловища и ногъ. Чѣмъ больше наши движенія представляютъ изъ себя реакцію на какое нибудь впечатлѣніе, на какую нибудь группу представленій или чувствъ, тѣмъ естественнѣе лучше и свободнѣе оно нами продѣлывается. Чѣмъ меньше въ нашихъ движеніяхъ элемента передачи какого либо душевнаго содержанія, тѣмъ они бездушнѣе, утомительнѣе и неудачнѣе; это въ особенности приложимо къ тому моменту, когда приобрѣтенные навыки становятся автоматическими или когда движенія повторяются нами механически безъ возбуждающей игры мотивовъ, которая сопровождаетъ всякое волевое дѣйствіе. Согласно всему вышесказанному, было бы ошибкой вводить мужскую гимнастику также и для учащихся женскаго пола. Не физическія, но, прежде всего, духовныя различія требуютъ различной постановки гимнастическихъ упражненій для мальчиковъ и для дѣвочекъ. Женская сущность, въ которой преобладаетъ чувство находить себѣ соотвѣтствующее выраженіе только въ граціозныхъ движеніяхъ; лишь послѣднія порождаютъ живой интересъ и радостное настроеніе.

Въ играхъ, гимнастическихъ упражненіяхъ и экскурсіяхъ можно и должно давать широкую возможность къ проявленію и развитію соціальныхъ инстинктовъ и этическихъ задатковъ. Чѣмъ болѣе игры и гимнастика станутъ разсматриваться и трактоваться съ точки зрѣнія основного принципа реакціи и заключающихся въ немъ частичныхъ принциповъ, тѣмъ больше будетъ сдѣлано въ смыслѣ превращенія нашей школы неподвижнаго сидѣнія въ школу дѣйствія.

3. Ручной трудъ.

Изъ нашихъ общихъ соображеній, относящихся къ изобразительно-формальному преподаванію непосредственно вытекаетъ, что «обученіе ручному труду», или, лучше сказать, ручной трудъ, цѣлью котораго является матеріальное изображеніе и формы котораго вполнѣ соотвѣтствуютъ основному педагогическому принципу, не только цѣлесообразенъ, но прямо необходимъ съ педагогической и дидактической точки зрѣнія. Къ нашимъ взглядамъ на этотъ счетъ ближе всего подходитъ М. Enderlin въ своей книгѣ «Erziehung durch Arbeit.» Педагогически поставленный ручной трудъ, матеріальное изображеніе, въ нашемъ смыслѣ должно охватывать:

1. Производство экспериментовъ по физикѣ, химіи, естественной исторіи и географіи съ помощью простѣйшихъ средствъ, лѣпка изъ песка и пластилина, уходъ за растеніями, и животными (школьный садъ)! Всѣ эти занятія должны производиться въ тѣсной связи съ учебными предметами вещественнаго преподаванія на предназначенныхъ для послѣдняго урокахъ, они, слѣдовательно, не выступаютъ какъ самостоятельные предметы. Подробнѣе объ этомъ сказано въ главѣ объ естественно-научномъ вещественномъ преподаваніи.

2. Изготовление приборовъ для экспериментовъ и изображеніе предметовъ изъ области вещественнаго преподаванія; сюда входятъ обработка при помощи инструментовъ дерева, папки, бумаги—ручной трудъ мальчиковъ, работы изъ полотна и бумажной матеріи рукодѣліе дѣвочекъ. Для нихъ вовсе не требуется особаго помѣщенія и особыхъ уроковъ. Въ виду того, что ручной трудъ, какъ матеріальное изображеніе стоитъ всецѣло на службѣ вещественнаго преподаванія, то необходимое для него время, въ тѣхъ случаяхъ, когда учебный планъ не допускаетъ съ гигиенической точки зрѣнія дальнѣйшаго расширенія, можетъ быть отнято у вещественнаго преподаванія.

Изъ основнаго педагогическаго принципа дѣйствія и изъ всѣхъ нашихъ разсужденій вытекаетъ положеніе, которое мы защищаемъ уже въ теченіи многихъ лѣтъ: ручной трудъ есть принципъ преподаванія, но не отдѣльный предметъ, онъ является необходимымъ заключительнымъ звеномъ основнаго біологическаго процесса реакціи. Этимъ устраняются тѣ односторонности и крайности, въ которыхъ повинны многіе защитники, однако, также и многіе враги ручного труда.

Этимъ мы переносимъ чистое ремесло изъ школы воспитанія въ спеціальную школу и „обученіе мастерствамъ“ (Werkunterricht) ограничиваемъ умѣньемъ обращаться съ такими орудіями, которыя найдутся въ каждой семьѣ, въ каждомъ ящикѣ съ инструментами. Однако, матеріаль, который здѣсь обрабатывается и воспроизводится въ тѣсной связи съ общимъ вещественнымъ преподаваніемъ, кругъ предметовъ, которые такимъ образомъ болѣе точно познаются, гораздо шире, чѣмъ при современной постановкѣ ручного труда. Стоитъ лишь вспомнить о разностороннихъ экспериментахъ, о примѣненіи и изготовленіи необходимыхъ для этого приспособленій. Ни въ коемъ случаѣ не должна отсутствовать лѣпка, какъ художественное воспроизведеніе; ее слѣдовало бы связать съ преподаваніемъ рисованія въ мужскихъ и женскихъ классахъ.

Современное женское рукодѣліе должно въ большей степени, чѣмъ это мы теперь видимъ, стать воплощеніемъ нравственныхъ понятій, проявленіемъ тѣхъ добродѣтелей, о которыхъ говорило этическое преподаваніе, т. е. прилежанія, бережливости, трудолюбія хозяйственности и опрятности и выраженіемъ эстетическаго вкуса. При обработкѣ матеріала (основной учебной планъ Берлина указываетъ: полотно, полубумажное полотно, канва, матерія для вышиванія, шерсть, бумажная матерія, нитки, шерсть для вязанія, пуговицы, крючки) ученицы должны знать изъ чего состоятъ данные сырые матеріалы, въ какой странѣ добываются, какія свойства ихъ используются; они должны узнать, что понадобилось тысячи рукъ и сложнѣйшихъ машинъ, понадобились торговые средства сообщенія для того, чтобы доставить имъ матеріи, которыми теперь пользуются для защиты или для украшенія тѣла. Такимъ образомъ, рукодѣліе у дѣвочекъ точно также будетъ избавлено отъ нѣкоторой бездушнѣй механичности и пріобрѣтетъ форму изобразительнаго преподаванія, углубляющаго и расширяющаго многія стороны естественно-научнаго и гуманитарнаго вещественнаго преподаванія. По скольку возможно, рисованіе и ручной трудъ, должны стать въ самыя тѣсныя отношенія и взаимно поддерживать другъ друга.

Изобразительная дѣятельность въ формѣ физическаго, ручнаго труда, проистекаетъ изъ легко воспринимаемаго инстинкта и составляетъ для большинства людей условія существованія. Поэтому понятно, что педагоги уже давно уяснили себѣ его значеніе, уже давно удѣлили ему вниманіе въ школѣ и, какъ раньше другіе предметы преподаванія, механически присоединили ручной трудъ, какъ особый учебный предметъ, ко всѣмъ прежде имѣвшимся. Однако, понятно также, что чуткіе педагоги оказывали сопротивленіе этой тенденціи, какъ она проявлялась начиная съ общаго учительскаго собранія въ 1857 году и до сего времени. Далѣе вполне объяснимо, что педагогическіе мыслители стремились органически включить преподаваніе труда въ учебный планъ, т. е. опредѣлить его какъ органъ нѣкотораго организма въ отношеніи объема, цѣли и метода, чего до сихъ поръ еще не удалось достигнуть. Если мы станемъ разсматривать ученика, какъ члена жизненной среды, которая воздѣйствуетъ на него и на которую онъ въ свою очередь реагируетъ, то ручной трудъ, какъ матеріальное изображеніе будетъ опредѣленъ нами въ его педагогической сущности наряду съ другими формами изобразительной дѣятельности и тѣмъ самымъ будетъ рѣшена наиболѣе основательно и широко проблема „обученія труду“

4. Преподаваніе рисованія и лѣпки.

Методика обученія рисованію все еще двоякимъ образомъ грѣшитъ противъ требованія естественности, во-первыхъ, потому, что она недостаточно или вовсе не считается съ основнымъ педагогическимъ принципомъ дѣйствія и во вторыхъ, потому, что она обращаетъ мало вниманія на психологію движеній; два момента, — громадное значеніе которыхъ было уже доказано въ нашей методикѣ естественно-историческаго преподаванія, къ которой мы для сокращенія отсылаемъ.

Рисованіе есть средство выраженія, адекватнаго воспроизведенія пространственныхъ представленій на плоскости. При педагогически поставленномъ обученіи рисованію должны слѣдовательно изображаться пространственныя представленія сообщенныя на урокахъ вещественнаго преподаванія, которое должно включать въ себя весь опытъ ученика. При такой постановкѣ рисованія ученикъ получаетъ извѣстную подготовку относительно формъ, красокъ и ихъ значенія, что въ высшей степени важно для правильнаго изображенія. Уроки рисованія должны придавать представленіямъ, сообщеннымъ путемъ наблюдательно-вещественнаго преподаванія, большую ясность, отчетливость и живость въ смыслѣ формы, свѣта и краски, такъ чтобы они, какъ ассимилирующія представленія, позволяли лучше понимать вещи и процессы природы и человѣческой жизни. Слѣдуетъ поэтому признать ошибочнымъ рѣшеніе вопроса, данное въ основномъ учебномъ планѣ Берлина, гдѣ произведенъ детальный выборъ матеріала для рисованія, перечислены дюжины предметовъ для отдѣльныхъ классовъ и въ то же время отсутствуетъ спеціальныи выборъ матеріала для вещественнаго преподаванія и различ-

ныя его области не принимаются во вниманіе, какъ объекты рисованія: срв. замѣчанія въ концѣ главъ, касающихся отдѣльныхъ дисциплинъ вещественнаго преподаванія.

Существуютъ двѣ цѣли и, соотвѣтственно этому, два вида художественнаго изображенія. Рисунокъ можетъ передавать вещи, какими онѣ являются намъ, когда находятся передъ глазами т. е. со сдвинутыми и укороченными линіями; это перспективное рисованіе. Рисунокъ, однако, можетъ также изображать предметы, какъ пространственныя представленія, достигшія наиболѣе всесторонняго развитія; это техническій и научный чертежъ. Сюда относятся проэкціи, планы, схематическіе чертежи, профили, продольные и поперечные разрѣзы, которые выражаютъ законы и типы природныхъ формъ. Этотъ видъ изображенія мы обозначили уже, говоря о предметахъ вещественнаго преподаванія, какъ схематическое рисованіе и познакомились съ нимъ, какъ съ простѣйшимъ и важнѣйшимъ средствомъ выраженія и изображенія.

Въ группѣ схематическихъ рисунковъ, изображающихъ типическія формы относятся самостоятельные дѣтскіе рисунки по памяти. Изъ нихъ то и должно исходить на первыхъ порахъ обученіе рисованію, чтобы затѣмъ, сообразно принципу духовнаго роста, развивать способность къ художественному изображенію. Въ младшемъ классѣ рисованіе должно выступать какъ ступень, предшествующая письму. При этомъ нужно постоянно придерживаться основнаго педагогическаго принципа. Противъ него грѣшатъ тѣ учебные планы, которые не знаютъ рисованія для младшихъ классовъ. Точно также слѣдуетъ признать ошибочной такую постановку рисованія, которую рекомендуетъ основной учебный планъ Берлика для первыхъ пяти классовъ народныхъ школъ. Вмѣсто того, что бы непосредственно исходить изъ вещи, тамъ дается слѣдующее предписаніе: „содержаніе урока: простѣйшіе предметы, входящіе въ кругозоръ ученика, рисуются по памяти“, за этимъ слѣдуютъ поправки и снова рисованіе по памяти. Рисованіе опирается главнымъ образомъ на представленіе движенія глаза или руки (срв. стр. 51). Если та область коры большого мозга, гдѣ локализируются представленія движенія, поражена, то невозможно никакое рисованіе отъ руки; въ этомъ смыслѣ нужно разсматривать представленіе движенія, какъ рѣшающее при рисованіи, равно какъ при всѣхъ другихъ искусствахъ. Такимъ образомъ, на первыхъ урокахъ рисованія, задачей которыхъ является дальнѣйшее развитіе схематическихъ рисунковъ ребенка, нужно поступать слѣдующимъ образомъ. Ученики должны во время вещественнаго преподаванія прослѣживать глазомъ и пальцемъ линіи контуровъ и т. д.; затѣмъ ребенокъ долженъ не копируя обрисовать контуръ палочкой или пальцемъ въ воздухѣ или на столѣ и, наконецъ, для провѣрки воспріятія отдѣльные ученики дѣлаютъ рисунокъ на доскѣ и поправляютъ его. Въ заключеніе учитель рисуетъ данную фигуру на доскѣ въ большемъ масштабѣ, отчетливо и правильно. Ученики срисовываютъ ее и повторяютъ по памяти. При болѣе сложныхъ формахъ нужно соблюдать естественную послѣдовательность очертаній при запоминаніи и изображеніи; здѣсь можетъ оказаться необходимымъ вмѣшательство учителя, который бы на глазахъ ребенка исполнилъ бы рисунокъ въ

его послѣдовательности. Основные формы, которыя въ то же время являются элементами буквъ, должны заучиваться до полной бѣглости; при этомъ рѣкомендуется, взявъ достаточный масштабъ, повторять, проводя по одному и тому же мѣсту; этотъ методъ болѣе инстинктивно, чѣмъ въ силу осознаннаго психологическаго принципа примѣняетъ Liberty Tadd (Tadd, Neue Wege 1910 s. 38 ff.). Слѣдую инстинктивному побужденію ребенка, нужно съ перваго же года ученія предоставить ему для выдѣленія поверхностей и для упражненія и развитія чувства красокъ покрывать цвѣтными карандашами отдѣльные ограниченные контуромъ плоскости. Въ среднихъ классахъ собственно рисованіе отдѣляется отъ схематическаго рисованія, которое въ видѣ изображенія продольныхъ и поперечныхъ разрѣзовъ примѣняется въ самомъ вещественномъ преподаваніи сейчасъ же по ознакомленію съ какимъ либо новымъ матеріаломъ. Рисованіе въ среднихъ классахъ народной школы, какъ это съ полнымъ правомъ требуетъ берлинскій основной учебный планъ, должно пользоваться кисточкой и акварелью, чтобы такимъ образомъ ученики могли упражняться въ распознаваніи и нахожденіи красокъ, изображаемыхъ ими объектовъ вещественнаго преподаванія. Для того, чтобы способствовать развитію художественной фантазіи и художественнаго творчества, а также чувства пропорціи равновѣсія и соразмѣрности, дѣти должны учиться выполнять ленты, квадратъ, прямоугольникъ, кругъ, эллипсъ и т. д. уже извѣстными имъ основными формами стилизованныхъ листовъ и цвѣтовъ. Къ сожалѣнію, большинство учебныхъ плановъ оставляетъ почти безъ вниманія эту творческую дѣятельность, которая, какъ это показываютъ рисунки учениковъ японскихъ народныхъ школъ, играетъ большую роль въ Японіи.

Основной учебный планъ Берлина вполне справедливо требуетъ, чтобы въ старшихъ классахъ на урокахъ рисованія было обращено вниманіе на передачу явленій перспективы и свѣтотѣни.

Благодаря нашему схематическому рисованію, которое должно имѣть мѣсто на каждомъ урокѣ вещественнаго преподаванія, совершается самая естественная и широкая подготовка къ черченію. Слѣдуетъ одобрить требованіе основного учебнаго плана Берлина, чтобы ученики умѣли чертить проэкціи и разбираться въ нихъ; ибо это есть лучшее средство къ развитію весьма важной способности пространственныхъ представленій.

Лѣпка и рисованіе бесспорно являются превосходнѣйшими средствами изображенія. Мы должны, однако, признать, что эти средства далеко не оцѣнены и не использованы въ надлежащей мѣрѣ. Только тотъ, кто всесторонне проведетъ въ жизнь основной педагогическій принципъ и его частныя требованія, разовьетъ вполне ихъ благотворныя стороны. Мы подчеркиваемъ еще разъ: формированіе и рисованіе, такъ же какъ экспериментированіе, рѣчь, счетъ и геометрія, должны сначала выступать, какъ принципы преподаванія въ наглядномъ отчествовѣдѣніи и какъ таковой проходить черезъ всѣ классы. Постепенно главнѣйшія формы изобразительной дѣятельности дифференцируются, становясь отдѣльными предметами, которымъ въ учебномъ планѣ и въ расписаніи уроковъ отводится опредѣленное число часовъ,

и для которыхъ вырабатывается свой собственный курсъ; отдѣльныя формы изобразительной дѣятельности могутъ при этомъ соединяться въ одномъ предметѣ, пока въ выдѣленіе не предоставляется еще надобности; а послѣднее часто наступаетъ лишь въ специальныхъ школахъ (лѣпка и рисованіе, языкъ, математика). Основной принципъ реакціи требуетъ, чтобы за впечатлѣніемъ и переработкой слѣдовалъ въ качествѣ дополненія заключительный членъ — изображеніе, чтобы изображеніе во всѣхъ его формахъ (слѣдовательно и какъ рисованіе и лѣпка) поскольку это возможно, выступало бы въ общемъ вещественномъ преподаваніи, какъ одинъ изъ его принциповъ. Если это произойдетъ на дѣлѣ, то рисованіе и лѣпка во многомъ помогутъ превращенію неестественнаго книжнаго и сидячаго преподаванія въ естественное и плодотворное обученіе путемъ дѣйствія.

5. Преподаваніе счета.

Преподаваніе счета имѣетъ цѣлью научить ребенка схватывать, понимать и выражать явленія и процессы природы и человѣческой жизни въ отчетливой и ясной числовой формѣ. Его ходъ опредѣляется сущностью числа, сущностью различныхъ видовъ чиселъ и числовыхъ отношеній; однако, въ каждомъ классѣ его задачей является освѣтить съ помощью усвоенныхъ чиселъ и числовыхъ отношеній учебный матеріалъ предметовъ вещественнаго преподаванія. При этомъ нужно имѣть въ виду, что вещественное преподаваніе обнимаетъ собою всю жизненную среду ученика, природу и человѣческую жизнь. Высказанное выше требованіе имѣетъ силу для всѣхъ школъ для начальныхъ равно какъ и для среднихъ.

Тотъ порядокъ, который предложенъ основнымъ учебнымъ планомъ Берлина для „чистаго счета“, для послѣдовательнаго развитія представленій о числѣ и числовыхъ отношеніяхъ, можно въ общемъ принять. Нѣкоторый недостатокъ можно, впрочемъ, усмотрѣть въ отсутствіи, т. наз., алгебраическихъ задачъ: въ нихъ дается рядъ дѣйствій или основное число и конечный результатъ, нужно найти дѣйствія либо основное число. Такія задачи возбуждаютъ интересъ, какъ загадки; онѣ показываютъ, поняты ли данныя счетныя операціи и числовыя отношенія по существу или затвержены механически какъ правила; онѣ ясно и просто показываютъ безусловную общезначимость числовыхъ отношеній, а косвенно также и законовъ природы. Алгебраическія задачи не должны поэтому отсутствовать ни въ одномъ классѣ. Не понятно также, какія преимущества можетъ обѣщать отведеніе въ послѣднемъ классѣ двухъ часовъ въ недѣлю для начального преподаванія алгебры, причемъ это время отнимается у вещественнаго преподаванія, разъ въ учебныхъ курсахъ предыдущихъ классовъ совершенно отсутствуютъ подготовительныя алгебраическія задачи.

Учебные планы и сборники задачъ, къ сожалѣнію, недостаточно заботятся о томъ, чтобы задачи съ конкретнымъ содержаніемъ охваты-

вали всю жизненную среду ученика природную и социальную. Безпорядочное слѣдованіе другъ за другомъ задачъ съ конкретными условіями разсѣиваетъ, ослабляетъ и дѣлаетъ поверхностнымъ вниманіе и интересъ. Поэтому необходимо группировать задачи по вещественнымъ областямъ. Лишь такимъ образомъ смогутъ сказаться въ полной мѣрѣ всѣ преимущества воспроизведенія, а именно: углубленіе, расширеніе представленій, приданіе имъ большей жизненности, усовершенствованіе ассимиляціи и приспособленія. Однако, слѣдуетъ подчеркнуть, что не рекомендуется въ продолженіе нѣсколькихъ часовъ пользоваться для задачъ одной и той же областью, ибо это можетъ сдѣлать преподаваніе черезчуръ однообразнымъ и вызвать скуку. Не слѣдуетъ представлять дѣла такъ, какъ будто бы мы хотимъ за одинъ разъ использовать какую либо область во всѣхъ рѣшительно направленіяхъ. Въ каждомъ классѣ необходимо освѣщать съ числовой точки зрѣнія вещественное преподаваніе, насколько это представляется возможнымъ на данной ступени; такимъ образомъ, «использованіе космографическаго матеріала» должно начинаться не съ 5-го лишь класса, какъ это полагаетъ основной учебный планъ Берлина (s. 29 и 49). Богатый матеріалъ для ариѳметическихъ задачъ изъ области отчествовѣдѣнія, зоологіи и ботаники предлагаетъ учитель семинаріи Stucki въ своей книгѣ «*Rechnen im Anschluss an den Realunterricht*» (Bern 1892). Здѣсь же нужно указать на чудесную работу Beetz'a.

Теорія познанія доказала, что математика по природѣ своей конструктивна и синтетична, и что числовыя представленія въ конечномъ счетѣ сводятся къ воспріятію и соединенію отдѣльныхъ элементовъ, т. е. къ ихъ размѣщенію или расположенію, замѣченному путемъ ощущеній, въ особенности осязательныхъ и ощущеній движенія; этотъ фактъ использованъ нами дидактически въ руководствѣ къ преподаванію счета и обоснованъ дидактически-психологическими экспериментами. Методическое развитіе основныхъ числовыхъ представленій и ариѳметическихъ дѣйствій должно поэтому всегда исходить изъ осязательныхъ и потому легко «схватываемыхъ» предметовъ какъ то пуговицы, монеты и т. д. Ребенокъ долженъ учиться счету дѣйствуя; у каждого необходимо должны имѣться предметы для счета путемъ раскладыванія. Напр. пуговицы должны быть сначала дѣйствительно разложены, какъ отдѣльные элементы, затѣмъ ихъ охватываютъ общимъ названіемъ какъ нѣчто цѣлое, какъ содержаніе числа. (Изображеніе путемъ цифръ обыкновенно начинается слишкомъ рано. Съ этимъ нужно обождать до того времени, когда ребенокъ умѣетъ уже разлагать и составлять числа отъ 1 до 10). Затѣмъ размѣщеніе предметовъ должно производиться въ представленіи путемъ указыванія въ воздухѣ и иногда съ закрытыми глазами, и наконецъ, изображаться по памяти путемъ рисунка. Наши экспериментальныя изслѣдованія показали между прочимъ: 1. Чѣмъ отчетливѣе, яснѣе и живѣе складывается общее наглядное представленіе нѣкотораго числа вещей, тѣмъ отчетливѣе и живѣе будутъ приобрѣтенныя такимъ путемъ числовыя представленія, тѣмъ легче и увѣреннѣе производится счетъ. Такимъ образомъ, группы, такъ наз. числовыя картины, въ шесть разъ превосходятъ ряды (шары, палочки,

пальцы, черточки и т. д.). Наши опыты въ этомъ отношеніи были провѣрены и подтверждены Шнейдеромъ (Schneider), Вальсеманомъ (Walsemann), Пфейферомъ (Pfeifer), Нану (Nanu) и другими. 2. Наиболѣе выгодными числовыми картинами оказались квадратныя. При надлежащемъ успѣхѣ ребенокъ будетъ придерживаться соответственнымъ образомъ устроеннаго счетнаго аппарата и пользоваться приобретенными при помощи его представленіями и только ими въ качествѣ замѣстителей общихъ числовыхъ представленій. Ребенокъ легко можетъ замѣнить предметы квадратной числовой картины другими объектами вещественнаго преподаванія, однако, онъ постоянно будетъ возвращаться къ этимъ единственно нагляднымъ замѣщающимъ представленіямъ, какъ только ему встрѣятся какія либо трудности.

Основной учебный планъ Берлина вполне справедливо требуетъ, чтобы «въ преподаваніи счета на всѣхъ ступеняхъ выяснялись бы основанія ариметическихъ операций»; послѣднее затруднительно въ младшихъ классахъ, когда дѣло идетъ о написаніи чиселъ и о письменномъ сложении, вычитаніи, умноженіи и дѣленіи; простѣйшее средство для того представляетъ собою наша счетная машина со 100 шарами.

Счетъ въ умѣ можно сравнить съ диктантомъ. Задавая подобную задачу, учитель обращается къ звуковымъ представленіямъ у всѣхъ учениковъ. При этомъ въ выгодномъ положеніи находятся дѣти, принадлежащія къ акустическому типу, и наоборотъ, въ невыгодномъ дѣти, обладающія зрительной памятью. Ибо первымъ легко дается удерживаніе въ памяти сказанныхъ чиселъ, вторымъ же съ трудомъ: и тѣмъ не менѣе ребенокъ со зрительной памятью можетъ считать болѣе сознательно, чѣмъ другой, принадлежащій къ акустическому типу. По крайней мѣрѣ, сначала нужно ему позволить «записывать на скамѣ». Нельзя поэтому безъ всякихъ ограниченій выставить требованіе «чтобы устный счетъ являлся исходнымъ пунктомъ на всѣхъ ступеняхъ» (S. 48). При устномъ счетѣ учитель долженъ обратить особенное вниманіе на типы памяти. Это предполагаетъ, однако, что онъ хорошо знаетъ соответствующую главу экспериментальной педагогики и можетъ опредѣлить типъ памяти у самого себя и у своихъ учениковъ. Мы впервые подробно изслѣдовали типы памяти учениковъ и указали на педагогическое значеніе этихъ изслѣдованій въ «Экспериментальной дидактикѣ», къ которой мы теперь и отсылаемъ за недостаткомъ мѣста.

Если математику мы понимаемъ какъ изобразительное преподаваніе, а размѣщеніе единицъ или точекъ, какъ его основной фактъ, то въ этомъ мы сходимся съ современными математическими теоріями, поскольку онѣ представлены Канторомъ (Cantor) въ Галле, основателемъ ученія о множествахъ или многообразностяхъ (Mannigfaltigkeitslehre), Юнгомъ (Joung), Шёнфлисомъ (Schönfliess), Пуанкарэ (Poincaré), Ф. Клейномъ (Klein) и другими. Мы отсылаемъ здѣсь читателя къ превосходнымъ лекціямъ Клейна „Elementarmathematik vom höheren Standpunkt aus“ (Leipzig 1911), въ которыхъ часто высказываются пожеланія реформъ, соответствующихъ школьнѣ дѣйствія; сожалѣемъ однако, что онъ не коснулся психологической и теоретико-познавательной проблемы „множества“ (Menge) чиселъ и точекъ и не упомянулъ изслѣдованій

относительно возникновенія числовыхъ представлений. Съ различіемъ типовъ памяти связано, по всей вѣроятности, то обстоятельство, что выдающіеся математики, такъ наз., логическаго и интуитивнаго направленія, напр. Weierstrass и Riemann, расходятся въ основныхъ методическихъ взглядахъ.

6 Преподаваніе геометріи.

Преподаваніе рисованія должно учить воспринимать, изображать предметы и процессы природы и человѣческой жизни, слѣдовательно, предметы вещественнаго преподаванія—въ пространствѣ, преподаваніе счета—въ числахъ, и преподаваніе геометріи въ числахъ и пространствѣ. Три вершины треугольника можно разсматривать, какъ элементы числа или какъ элементы, расположенные въ пространствѣ, какъ геометрическій объектъ, съ дидактической точки зрѣнія весьма важно установить, что геометрія занимается системами размѣщенія въ пространствѣ; осязаніе и движенія глаза и руки должны быть оцѣнены въ преподаваніи геометріи, сообразно ихъ фундаментальному значенію для развитія пространственныхъ представлений. Ими слѣдуетъ пользоваться не только при воспроизведеніи, но и при воспріятіи пространственныхъ комплексовъ. Построеніе и воспроизведеніе геометрическихъ фигуръ съ помощью пластилина, бумаги и папки должно быть выдвинуто на первый планъ, хотя въ преподаваніи геометріи синтетическая природа математики, построеніе, конструированіе, а слѣдовательно, примѣненіе осязательныхъ и двигательныхъ ощущеній выступаетъ гораздо отчетливѣе, чѣмъ въ преподаваніи счета. Учителя математики, принадлежащіе по своимъ задаткамъ и по образованію къ типу людей съ формальнымъ мышленіемъ, забываютъ обыкновенно, что существуетъ кромѣ того мышленіе вещественное, конкретное, что наряду съ формальной несомнѣнностью доказательства, существуетъ еще матеріальная, интуитивная. Отъ ихъ вниманія ускользаетъ (поскольку они незнакомы съ психологіей типовъ, а такъ обыкновенно и бываетъ), что человѣка съ вещественнымъ мышленіемъ, требующаго всегда въ качествѣ основы конкретнаго представленія, формальное доказательство приводитъ лишь къ извѣстному результату, но не убѣждаетъ. Въ области преподаванія математики точно также необходимо нѣкотораго рода экспериментированіе.

Счетъ и геометрія возникли изъ пересчитыванія и измѣренія предметовъ. Цейсигъ (Zeissig) въ своемъ трудѣ „Formenkunde“ (Langensalza) собралъ богатый матеріалъ, показывающій, какимъ образомъ вещественное преподаваніе и преподаваніе геометріи могутъ взаимно углублять другъ друга.

Основному педагогическому принципу соотвѣтствуютъ въ области геометріи взгляды, которые высказали въ своихъ трудахъ Noodt, Uoung-Bernstein, La Cour и др. Изобразительное рисованіе, ариметика и геометрія родственны другъ другу; они должны находиться во взаимодействіи съ перваго же года и на ихъ урокахъ долженъ, какъ это мы уже доказали, воспроизводиться матеріалъ вещественнаго преподаванія.

Всѣ эти точки зрѣнія очель мало, или совсѣмъ не приняты во вниманіе въ учебныхъ планахъ а также и въ основномъ учебномъ планѣ Берлина.

7. Преподаваніе языка.

а) Взаимоотношенія вещественнаго и словеснаго обученія.

Преподаваніе родного языка имѣетъ своей цѣлью научить устной и письменной передачѣ переживаній, чувствъ, мыслей и желаній. Преподаваніе языка, согласно основному педагогическому принципу, должно постоянно исходить изъ наблюдательно вещественнаго преподаванія и воспроизводить сообщенныя имъ живыя представленія, требующія для себя выраженія (срв. стр. 67 и сл.). Неправильнымъ и вреднымъ является поэтому слѣдующее предписаніе, заключающееся въ основномъ учебномъ планѣ и повторяющееся въ другихъ учебныхъ планахъ: «для преподаванія родного языка объединяющимъ центральнымъ пунктомъ должны являться хрестоматія или букварь» Обычная методика словеснаго преподаванія совершаетъ ту ошибку, что не обращаетъ вниманіе на физиологически-психологическую основу, разсмотрѣніемъ которой мы должны заняться. До тѣхъ поръ, пока основной принципъ дѣйствія и физиологически-психологическое единство вещественнаго и словеснаго преподаванія не извѣстны нашимъ учителямъ—методикамъ, или не принимаются ими во вниманіе, до тѣхъ поръ не можетъ быть рѣчи объ естественно поставленномъ преподаваніи языка. Анализъ вещественно-словеснаго единства ассоціацій откроетъ намъ естественныя отношенія между вещественнымъ и словеснымъ преподаваніемъ, что должно имѣть основное значеніе при выработкѣ учебнаго плана вообще, при выработкѣ той его части, которая касается преподаванія родного и иностранныхъ языковъ въ особенности и при установленіи учебныхъ методовъ, вообще. Наша книга «Führer durch den Rechtschreibeunterricht gegründet auf psychologische Versuche» въ связи съ «Kritik des ersten Sach—und Sprachunterricht» указали педагогамъ на громадное значеніе анатомическаго, физиологическаго, психологическаго и дидактическаго единства, представляющаго собою не что иное, какъ спеціальныи случай основного педагогическаго процесса. Мы должны нѣсколько подробнѣе заняться разсмотрѣніемъ этого вопроса, ибо въ немъ мы найдемъ опору для пониманія различія типовъ памяти. Р. Гильдебранду (Hildebrand) безспорно принадлежатъ громадныя заслуги въ области преподаванія родного языка. Однако, онъ не имѣлъ достаточно глубокаго понятія о вышеупомянутомъ единствѣ и ему не былъ извѣстенъ ни свой собственный типъ памяти, ни типы памяти учениковъ; поэтому его предложеній нельзя цѣликомъ переносить въ практику.

Ребенокъ видитъ яблоко. Лучи свѣта, исходя отъ яблока проникаютъ въ глазъ и раздражаютъ зрительный нервъ. Послѣдній распро-

страняетъ раздраженіе до зрительнаго центра *Зр.* (фиг. 2 и 6) въ затылочной части большого мозга, гдѣ оно передается многочисленнымъ гангліямъ. Параллельно съ этимъ фізіологическимъ, матеріальнымъ процессомъ протекаетъ психологическій, духовный. Ихъ оба мы называемъ для краткости воспріятіемъ яблока, въ этомъ воспріятіи заключаются, какъ мы уже знаемъ, въ одно и то же время ощущенія цвѣта и ощущенія движенія (срв. стр. 67). Сохраняющіяся матеріальныя измѣненія мозговыхъ клѣтокъ и соотвѣтствующую имъ психическую диспозицію мы называемъ зрительнымъ представленіемъ или зрительнымъ воспоминаніемъ яблока. Ребенокъ беретъ яблоко въ руку, ощупываетъ его и такимъ образомъ возникаютъ осязательныя воспріятія и представленія яблока въ центрѣ осязанія *О.* Ребенокъ нюхаетъ яблоко и въ обонятельномъ центрѣ *Об* порождаются обонятельныя воспріятія и представленія. Если ребенокъ затѣмъ кидаетъ и катитъ яблоко, то въ центрѣ слуха *Сл* возникаютъ слуховыя ощущенія и представленія. Когда ребенокъ пробуетъ яблоко, то у него возникаютъ вкусовыя ощущенія и представленія, которыя по всей вѣроятности локализируются въ *gugus hippocampi* на внутренней поверхности полушарій большого мозга. Представленія цвѣта и формы, также какъ осязательныя, слуховыя, обоня-

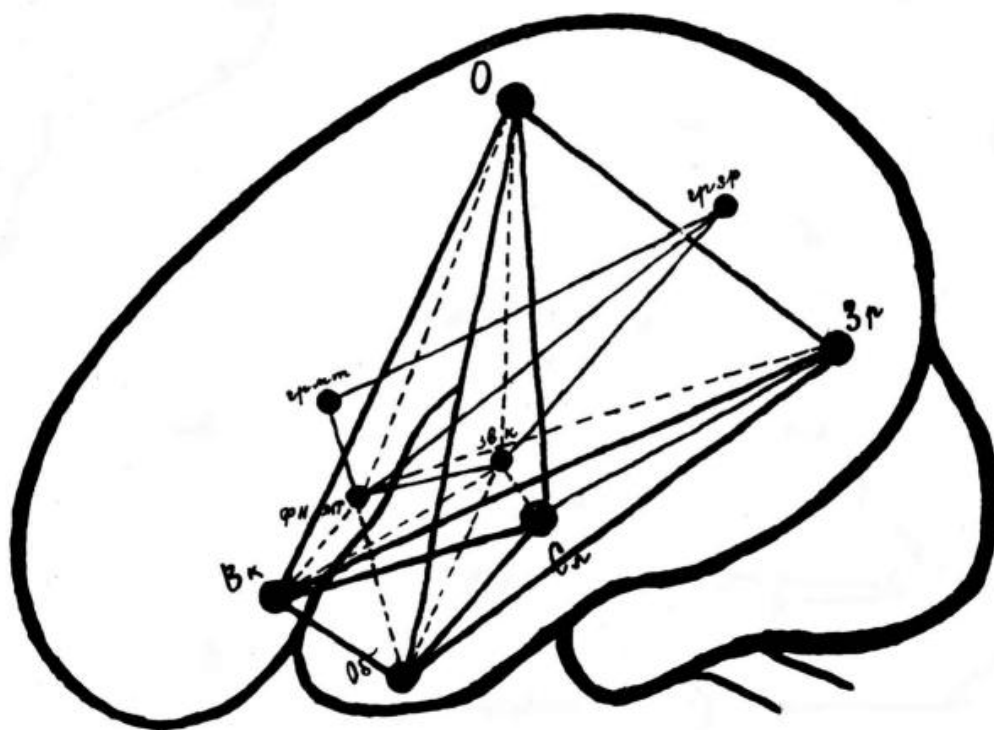


Рис. 6.(Ори.).

Общее вещественное (содержательное) представленіе, состоящее изъ *Зр*—зрительнаго, *О*—осязательнаго, *Сл*—слухового, *Об*—обонятельнаго и *Вк*—вкусового представленія.

Словесное (формальное) общее представленіе, состоящее изъ *Звк* звукового, *Знмт*—фонетико-моторнаго, *Грзр*—графико—зрительнаго и *грмт*—графико-моторнаго образовъ слова.

Схема, иллюстрирующая связь между предметнымъ преподаваніемъ языка.

тельные и вкусовые представления, суть частичныя представления, которыя, съ физиологической точки зрѣнія, соединены ассоціативными нервными волокнами и образуютъ вещественное, содержательное, охватываемое понятіемъ общее представление того, что взрослые обозначаютъ какъ яблоко.

Обратимся теперь къ словеснымъ представлениямъ.

Когда дитя учится говорить, то благодаря движеніямъ гортани, языка, губъ, рта порождаются фонетико-моторныя ощущенія и представления звуковъ, словъ и фразъ, локализирующіяся съ точки зрѣнія анатомической и физиологической въ центрѣ рѣчи *рн* (фиг. 7). При слу-

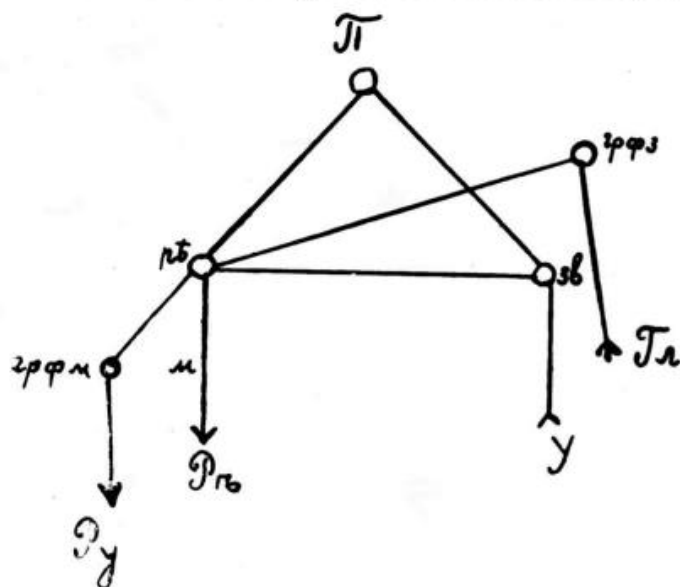


Рис. 7.

шаніи возникаютъ соответствующія звуковыя представления въ центрѣ звуковыхъ образовъ *зв* (фиг. 7). При самопроизвольной рѣчи, исходящей изъ понятій, устанавливается путь *с—зв—П—рн—м*; причемъ *с*—есть сенсорный путь, ведущій отъ уха, *зв*—звуковое впечатлѣніе, *П*—общій центръ понятій, *рн*—центръ рѣчи и *м*—моторный путь, ведущій къ органамъ рѣчи (фиг. 7). При чтеніи возникаютъ графико-зрительныя представления буквъ и словъ въ графико-зритель-

номъ центрѣ *ирфз*. Если за зрительнымъ впечатлѣніемъ буквъ слѣдуетъ словесное воспроизведеніе, то образуется путь *ирфз—рн—Рн* (органъ рѣчи). Участь писать, ребенокъ видитъ буквы и слова, повторяетъ ихъ громко или про себя и пишетъ ихъ. Такимъ образомъ возникаютъ графико-моторное ощущеніе и представление въ графико-моторномъ центрѣ *ирфм*. Согласно этому при списываніи нервный процессъ пробѣгаетъ путь *ирфз—рн—ирфм—рука*; при самостоятельномъ письмѣ, исходящемъ изъ представлений и мыслей, отправной точкой является центръ понятій *П*; этому соответствуетъ путь *П—рн—ирфм—Ру*. Вещественное и словесное общее представление яблока состоитъ, слѣдовательно, изъ слѣдующихъ связанныхъ между собою частныхъ представлений:

Зрительное представленіе
Осязательное представленіе
Слуховое представленіе
Обонятельное представленіе
Вкусовое представленіе

Вещественныя, содержательныя представленія.

Звуковое представленіе
Фонетико-моторное представленіе
Графико-зрительное представленіе
Графико-моторное представленіе

Словесныя, формальныя представленія.

Наглядное изображеніе дано въ схемѣ на фиг. 6. стр. 180.

Смотря потому, пользуется ли данное лицо, главнымъ образомъ, зрительнымъ, слуховымъ или же моторнымъ полемъ, а также по ихъ относительному развитію, различаютъ: оптическій, акустическій и осязательно моторный типы памяти. Кромѣ того имѣются еще смѣшанные типы.

Въ этой составляющей единое цѣлое сѣти представленій, вещественныя представленія суть болѣе раннія и первоначальныя. Лишь постепенно къ нимъ начинаютъ примыкать словесныя представленія. Словесныя формы, слова, выраженія и фразы возникаютъ въ социальной жизни народа, подчиняясь психологическимъ, а не логическимъ нормамъ, передаются отъ поколѣнія къ поколѣнію и должны заучиваться и употребляться какъ твердо установленныя формулы соответствующія всеобщему употребленію. Цѣлью словесныхъ представленій является исключительно устное или письменное выраженіе вещественныхъ представленій. Согласно основному педагогическому принципу, вещественное представленіе является раздраженіемъ, воздѣйствіемъ, впечатлѣніемъ, словесное представленіе—отраженнымъ дѣйствіемъ, выраженіемъ и притомъ выраженіемъ, форма котораго нами заимствована. Вещественное представленіе и даетъ собственно поводъ къ словесному выраженію; поэтому даже самый застѣнчивый и неразговорчивый ученикъ младшаго класса рѣшается раскрыть ротъ, когда онъ видитъ передъ собой конкретныя вещи, объекты, которые движутся или испытываютъ измѣненія; поэтому сочиненіе тогда удается ученику, когда онъ можетъ въ немъ выразить чувственно-оживотворенныя представленія, почерпнутыя изъ области вещественнаго преподаванія. Чѣмъ живѣе ощущенія и представленія, тѣмъ больше содержатъ они въ себѣ моторныхъ элементовъ, тѣмъ сильнѣе и быстрѣе распространяется возбужденіе на графико-моторныя центры и центры рѣчи, изъ которыхъ исходятъ импульсы къ рѣчи и къ письму (ср. фиг. 7 и 1). Форель точно также считаетъ дикцію явленіемъ моторнаго характера. (*Hygiene der Nerven und des Geistes* S. 46).

Вещественное преподаваніе можно сравнить съ ядромъ орѣха, преподаваніе языка со скорлупой. Если задерживается развитіе ядра, то перестаетъ развиваться и скорлупа, въ результатѣ получается «свищъ».

Изъ этихъ замѣчаній ясно, что вещественное преподаваніе должно быть основнымъ преподаваніемъ, а обученіе родному и иностраннымъ языкамъ въ собственныхъ ихъ интересахъ не должно расширяться настолько, чтобы мѣшать развитію основного преподаванія. Берлинскій учебный планъ превращаетъ это правило для младшихъ классовъ прямо таки въ его противоположность; вещественное преподаваніе, которое здѣсь носитъ названіе нагляднаго включено въ преподаваніе языка и подчинено (S. 25 и 47). Преподаванію языка отведено въ 1-омъ классѣ 8, во 2-омъ и 3-емъ—7 часовъ въ недѣлю, а наглядному обученію во всѣхъ трехъ классахъ всего 2 часа въ недѣлю. На протяженіи трехъ лѣтъ при 20, 22 и 24-хъ еженедѣльныхъ урокахъ ребенку дается только 2 часа для нагляднаго и живого знакомства съ вещами и явле-

ніями окружающей его среды; и это несмотря на то, что приобретенный такимъ путемъ матеріалъ даетъ сильнѣйшій толчекъ къ наблюденію, мышленію и словесной передачѣ и образуетъ основу обученія языку. И эти три года представляютъ въ развитіи ребенка такую эпоху, когда органы чувствъ обладаютъ наибольшей пластичностью и наибольшей способностью къ развитію, а врожденные инстинкты сильнѣе всего толкаютъ къ знакомству съ вещами и явленіями природы.

То, что мы сказали о преподаваніи родного языка, примѣнимо въ общемъ къ преподаванію любого иностраннаго языка. Здѣсь достаточно будетъ прибавить, что съ точки зрѣнія основного педагогическаго принципа реакціи, а въ особенности принимая во вниманіе существованіе моторнаго типа памяти, нельзя не признать неестественнымъ такое преподаваніе, когда ученики совершенно не говорятъ на изучаемомъ языкѣ, хотя бы то былъ одинъ изъ древнихъ языковъ.

б) Книги для чтенія и книги для повторенія.

Естественный и удачный подборъ и распредѣленіе матеріала въ хрестоматіи, букварѣ или учебникѣ какого-нибудь языка зависитъ, главнымъ образомъ, отъ достаточно глубокаго пониманія вещественно-словеснаго единства ассоціаціи и основного педагогическаго принципа. Учебники естественной исторіи и гуманитарныхъ предметовъ должны содержать въ себѣ матеріалъ изъ всѣхъ областей природы и человѣческой жизни, подобранный и распредѣленный сообразно принципу инстинктовъ и принципу роста; форма изложенія должна при этомъ соответствовать учебнымъ методамъ, основаннымъ на наблюденіи и опытѣ. Вещественное преподаваніе сообщаетъ, слѣдовательно, законченныя, строго-предметныя и чувственно-наглядныя представленія и понятія, и къ нимъ то должно непосредственно примыкать обученіе чтенію. Книги для чтенія должны поэтому содержать въ себѣ такого рода образцовыя, принадлежащія перу лучшихъ писателей прозаическія и поэтическія произведенія, гдѣ бы въ свободной формѣ трактовался матеріалъ вещественнаго преподаванія, гдѣ бы онъ, расширяясь и углубляясь, освѣщался и изображался бы съ исторической, естественно-научной, соціальной, эстетической, этической или религіозной стороны. Такимъ образомъ, обученіе чтенію, знакомство съ поэтическими и прозаическими отрывками, проникновеніе въ сущность данной формы изобразительнаго творчества происходитъ естественно, просто, легко и успѣшно, а введеніе въ литературу совершается всесторонне, доставляя ученикамъ удовольствіе, пробуждая въ нихъ охоту къ занятіямъ и сообщая богатые знанія. Хрестоматія должна слѣдовательно вырабатываться въ тѣсной связи съ естественнымъ и отвѣчающимъ требованіямъ культуры учебнымъ планомъ естественно-историческаго и гуманитарнаго вещественнаго преподаванія. Только такимъ образомъ можно правильно разрѣшить вопросъ о книгахъ для чтенія. Сказанное имѣетъ силу также и для учебниковъ языка. Естественные принципы выра-

ботки и употребленія учебниковъ языка подробно и наглядно изложены въ нашемъ обзорѣ „Uebersicht über die entwickelte psychologische naturgemässe Verknüpfung von Sach-, Sprach—und Rechtschreibeunterricht und die Verwendung der Schülerhefte: I) in den Stunden für den Anschauungsunterricht, II) in den Rechtschreibstunden, III) in den Sprachlehr-Stunden“ (Lay, Führer durch den Rechtschreibeunterricht. s. 204 ff.). Учебники въ смыслѣ книжекъ для повторенія, если они соотвѣтствуютъ законамъ памяти и требованіямъ гигиены, представляютъ собой много выгодъ, а для учениковъ, обладающихъ рѣзко выраженнымъ оптическимъ типомъ памяти, прямо таки необходимы.

На первомъ году ученія центръ тяжести долженъ лежать не въ формальномъ преподаваніи чтенія письма и счета, но въ вещественномъ, или, такъ наз., наглядномъ обученіи.

Въ теченіе довольно продолжительнаго времени преподаваніе должно состоять изъ нагляднаго обученія, схематическаго рисованія, уроковъ религіи, пѣнія и игръ. У слабоумныхъ дѣтей упорядоченная дѣятельность органовъ чувствъ и вниманія, которое, какъ извѣстно, имѣетъ моторный характеръ, можетъ быть пробуждена и воспитана лишь при помощи соотвѣтствующихъ игръ, представляющихъ собой „экспериментированіе съ органами чувствъ“.

Чувственные впечатлѣнія нагляднаго обученія побуждаютъ даже самаго тупоумнаго ребенка къ словеснымъ высказываніямъ, которыя должны исправляться на основаніи законовъ фонетики. Дитя, такимъ образомъ, одновременно съ отчетливыми и живыми вещественными представленіями, пріобрѣтаетъ относящіяся сюда звуковыя и фонетико-моторныя представленія. Это, однако, является первой предпосылкой естественнаго обученія чтенію. Схематическое рисованіе и рисованіе по памяти развиваетъ способность схватывать и различать впечатлѣнія и укрѣпляетъ запоминаніе формъ, а, слѣдовательно, и формъ буквъ, которыя должны заучиваться путемъ повторенія ихъ очертаній. Это является второй предпосылкой естественнаго обученія чтенію. Для него остается теперь лишь задача сообщить графико-зрительныя представленія буквъ и словъ и связать ихъ съ уже извѣстными вещественными представленіями, а также со звуковымъ и фонетико-моторнымъ образами слова (фиг. 7 и 6).

Поэтому букварь въ своемъ содержаніи долженъ очень тѣсно, а въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ прямо буквально, примыкать къ вещественному преподаванію; его составленію должны, слѣдовательно, предшествовать выборъ и распредѣленіе основныхъ отдѣловъ нагляднаго обученія. Примѣненіе „метода междометій“ и употребленіе латинскаго шрифта при обученіи чтенію, въ значительной мѣрѣ затрудняетъ преподаваніе («Schrl». S. 22, 6 столбецъ).

Объ этихъ вопросахъ болѣе подробно трактуетъ книга Lay—Enderlin «Führer durch das erste Schuljahr» и при ней букварь «Im Goldenen Kinderland» (Leipzig 1911).

в) Преподаваніе ореографіи.

Методика преподаванія ореографіи находится еще въ довольно жалкомъ состояніи. Основной учебный планъ Берлина не говоритъ ничего опредѣленнаго о методахъ обученія правописанію начиная со 2-го и 8-го класса. Онъ не говоритъ о томъ, что преподаваніе ореографіи должно всякій разъ связываться съ тѣмъ новымъ, въ отношеніи правописанія, словеснымъ матеріаломъ, который былъ пріобрѣтенъ на урокахъ вещественнаго преподаванія, что на этихъ урокахъ данный матеріалъ уже былъ усвоенъ со стороны содержанія со стороны фонетикомоторныхъ звуковыхъ а отчасти и графико-зрительныхъ представленій, такъ что съ этимъ комплексомъ остается лишь ассоціировать графикомоторныя представленія (фиг. 6 и 7). За этимъ должно слѣдовать методическое записываніе и списываніе, какъ главнѣйшее упражненіе. Основной учебный планъ требуетъ «упраженія въ правописаніи долгихъ, гласныхъ и удвоенныхъ согласныхъ включая сюда skutz» и т. д. Заучиваніе правилъ и диктантъ какъ упражненіе все еще представляются наилучшими вспомогательными средствами. Въ вопросѣ о преподаваніи ореографіи тѣмъ болѣе необходимо пользоваться результатами эксперимента, что, какъ показали изслѣдованія относительно типовъ памяти, многіе педагоги какъ то Дистервегъ, Люттге и др., принадлежавшіе сами къ людямъ съ акустическимъ типомъ памяти, должны были считать диктантъ лучшимъ упражненіемъ: такимъ образомъ, только произведенные съ цѣлыми классами дидактическіе эксперименты, вродѣ нашихъ опытовъ, которые были провѣрены продолжены и подтверждены цѣлымъ рядомъ изслѣдователей, какъ то Haggenmüller, Fuchs, Itschner (1900) Smedley, Pfeiffer (1904), Belot (1906), Métral (1907), Schleich (1908), Jonckheere (1909), могутъ имѣть здѣсь рѣшающее значеніе. Обученіе ореографіи часто приноситъ мало плодовъ. Это зависитъ не только отъ самой ореографіи. Мы знаемъ, что ученики деревенской школы съ менѣе продолжительнымъ обученіемъ, говорящіе къ тому же на аллеманскомъ діалектѣ, достигали при примѣненіи естественныхъ методовъ лучшихъ результатовъ, чѣмъ ученики городскихъ школъ, находящіеся въ болѣе благопріятныхъ условіяхъ.

г) Сочиненіе.

Школьныя сочиненія, начинающіяся во 2-омъ классѣ, должны на первыхъ порахъ представлять изъ себя запись всего того, что было разобрано со стороны содержанія на урокахъ нагляднаго обученія, а со стороны словесной формы на урокахъ родного языка и правописанія. Къ этому принципу близко подходитъ также основной учебный планъ. Трудность въ постановкѣ сочиненій какъ таковыхъ исчезаетъ, лишь только мы ихъ начинаемъ разсматривать какъ письменное изложеніе того матеріала, который со стороны содержанія былъ освѣщенъ на урокахъ чтенія и вещественнаго преподаванія, организованныхъ въ нашемъ духѣ, со стороны же ореографической былъ, насколько это нужно, разо-

бранъ на урокахъ правописанія. Педагоги-художники, слѣдуя односторонне-крайнимъ взглядамъ признали право на существованіе за однимъ лишь «свободнымъ сочиненіемъ». Тотъ фактъ, однако, что воспитаніе и преподаваніе представляютъ собою руководство развитіемъ, а также экспериментальныя изслѣдованія французовъ показали намъ, что одни лишь свободныя сочиненія ни въ коемъ случаѣ не могутъ имѣть полезнаго вліянія. Къ счастью, этотъ модный методъ начинаетъ терять своихъ сторонниковъ.

Если преподаваніе языка тѣсно примыкаетъ къ вещественному преподаванію, охватывающему всю жизнь природы и человѣка въ цѣломъ, то учитель никогда не остановится въ затрудненіи передъ выборомъ темы; онъ никогда не задастъ слишкомъ легкой или слишкомъ трудной темы и безъ труда пойдетъ навстрѣчу творческой самостоятельности учениковъ. Свободное изображеніе собственныхъ мыслей и переживаній предполагаетъ разборъ нѣкоторыхъ примѣровъ на урокахъ сочиненій и въ вещественномъ преподаваніи, знакомство съ образцовыми отрывками изъ книжки для чтенія и знаніе орѳографіи. Въ христоматіяхъ для всѣхъ возрастовъ должны также найти себѣ мѣсто избранныя образцы эпистолярнаго стиля. Письма Бисмарка найдены мною въ нѣмецкихъ христоматіяхъ въ Норвегіи, но не у насъ въ Германіи.

Основной учебный планъ съ полнымъ правомъ подчеркиваетъ необходимость простоты и содержательности при сохраненіи индивидуальнаго способа воспріятія и выраженія (срв. стр. 57 и сл.). Съ тѣмъ, что основной учебный планъ говоритъ о преподаваніи языка, можно въ общемъ согласиться. Однако въ нашихъ руководствахъ «Schülerhefte für den Sach-, Sprach, und Rechtschreibunterricht» и «Führer durch den Rechtschreibunterricht (глава: Uebersicht über das Lehrverfahren) мы показали между прочимъ, что уже въ самыхъ младшихъ классахъ, а не только на четвертомъ или пятомъ году ученія, возможно и необходимо знакомить дѣтей съ простѣйшими случаями словообразованія и употребленія знаковъ препинанія и развивать необходимыя системы ассимиляцій въ этомъ направленіи.

д) Устная рѣчь и драматическое представленіе.

Гораздо большаго вниманія, чѣмъ этому до сихъ поръ удѣлялось въ теоріи и на практикѣ, заслуживаютъ выражающія движенія при устной рѣчи, ибо они, согласно основному педагогическому принципу, вліяютъ усиливающимъ образомъ на чувства какъ говорящаго, такъ и слушателей (срв. стр. 67 и сл.). Точно также для пониманія картинъ имѣетъ значеніе, чтобы ученики подражали позамъ, минамъ и жестамъ изображенныхъ лицъ. Чтеніе стиховъ, написанныхъ въ драматической формѣ слѣдуетъ распредѣлять между соотвѣтствующимъ числомъ учениковъ и уже въ старшихъ классахъ народной школы рекомендуется заучиваніе наизусть отдѣльныхъ сценъ изъ Вильгельма Телля, Орлеанской дѣвы и т. д. и драматическое ихъ изображеніе. Нѣкоторые ученики обладаютъ большими талантами въ этой области, на которую до сихъ поръ обра-

щалось такъ мало вниманія. Таковы точки зрѣнія, съ которыми очень мало или совсѣмъ не считается школа книжнаго и бездѣятельнаго обученія и которыя сами собою понятны для школы дѣйствія, выдвигающей на первый планъ наблюденіе и воспроизведеніе.

е) Преподаваніе письма.

Преподаванію письма предшествуетъ, какъ мы уже указали схематическое рисованіе на урокахъ нагляднаго обученія; благодаря этому ребенокъ уже заранѣе упражняется въ изображеніи основныхъ формъ буквъ. Писаніе буквъ и словесныхъ формъ узанныхъ и заученныхъ на урокахъ чтенія должно въ силу основного дидактическаго принципа оказывать пользу этимъ послѣднимъ. Предложенная вниманію дѣтей буква воспринимается ими сначала какъ цѣлое а затѣмъ по отдѣльнымъ частямъ, путемъ повторенія очертаній на доскѣ или въ воздухѣ. Послѣ того какъ ребенокъ, благодаря рисованію достаточно хорошо ознакомился съ основными формами, онъ можетъ приступить къ писанію ихъ въ большихъ размѣрахъ съ надлежащимъ нажимомъ, затѣмъ къ ихъ соединенію, и наконецъ къ изображенію буквы въ цѣломъ съ одного росчерка. Въ интересахъ орфографіи и чистописанія нужно обращать вниманіе на то, чтобы слога и короткія слова съ самаго начала писались бы съ одного росчерка. Это гораздо важнѣе «писанія въ тактъ», идущаго въ разрѣзъ съ фактомъ индивидуальнаго психическаго темпа и вытекающими изъ него послѣдствіями (срв. стр. 60 и Exp. Did. S. 406). Для методики обученія письму имѣетъ фундаментальное значеніе физиологически-психологическій анализъ писанія, который мы дали въ «Экспериментальной дидактикѣ» (S. 511).

Этическое преподаваніе должно, какъ мы показали охватывать собою граждановѣдѣніе а въ связи съ этимъ знакомить учениковъ съ основными формами дѣловыхъ сочиненій и дѣловыхъ писемъ, содержаніе и форма которыхъ должны изучаться на урокахъ письма въ старшихъ классахъ. Методику преподаванія письма читатель найдетъ въ нашемъ руководствѣ; *Führer durch das erste Schuljahr*. (1911)

8. Преподаваніе пѣнія.

Преподаваніе пѣнія имѣетъ цѣлью научить выраженію чувствъ и представленій при помощи человѣческаго голоса. Это музыкальное изображеніе родственно драматическому (срв. стр. 76) и подобно ему должно быть тѣсно связано съ естественно-научнымъ и гуманитарнымъ вещественнымъ преподаваніемъ; пѣніе слѣдуетъ разсматривать и трактовать какъ средство выраженія. Слѣдуетъ поэтому признать ошибкой основного учебнаго плана то обстоятельство, что въ немъ пѣсни предписываются совершенно внѣ всякаго отношенія къ вещественному преподаванію. Текстъ пѣсни долженъ быть поэтическимъ изображеніемъ,

матеріала, разработаннаго въ вещественномъ преподаваніи. Поэтому заучиваніе текста можетъ лучше всего производиться на урокахъ чтенія. Музыкальные ритмы быстро и безошибочно схватываются и воспроизводятся благодаря предшествующему и послѣдующему повторенію текста, сопровождаемому хлопаньемъ въ ладоши, слѣдовательно, при помощи отчетливыхъ ощущеній движенія. При пѣніи точно также, какъ въ случаѣ правописанія и рѣчи имѣютъ большое значеніе фонетико-моторныя представленія, порождающія тона и соединенія тоновъ; на это обстоятельство методиками до сихъ поръ не было обращено достодолжнаго вниманія. Согласно произведеннымъ нами дидактическимъ экспериментамъ, половина затрачиваемаго времени и силъ сберегалась въ томъ случаѣ, когда мелодія заучивалась не на слогъ ля и т. п., но на слова текста. Методики обученія пѣнію ошибаются, думая, что ѣтимъ внѣшнимъ упрощеніемъ они облегчаютъ задачу ученика. Такимъ образомъ, слѣдуетъ отвергнуть требованіе основного учебнаго плана, согласно которому «новыя церковныя и народныя пѣсни должны сначала пѣться на какой нибудь слогъ». Нельзя не согласиться съ указаніемъ на необходимость заботиться во всѣхъ классахъ о развитіи сольнаго пѣнія, а также о правильномъ положеніи тѣла и голосовыхъ органовъ. Благодаря своевременному введенію нотной системы можно наглядно изобразить младшимъ ученикамъ повышеніе и пониженіе тоновъ; при первыхъ упражненіяхъ не нужно обращать вниманія на продолжительность ноты; основной тонъ долженъ всегда помѣщаться на первой добавочной линейкѣ. Такимъ образомъ, къ звуковымъ и фонетико-моторнымъ представленіямъ присоединяются зрительныя; это имѣетъ тѣмъ болѣе важное значеніе, что, какъ показываютъ наши изслѣдованія, многіе ученики обладаютъ оптическимъ типомъ памяти. Такимъ образомъ, основной учебный планъ вполне правильно предписываетъ начинать пѣніе по нотамъ со второго класса; какъ весьма пригодное средство для достиженія наглядности слѣдуетъ привѣтствовать «машину для пѣнія» ректора Гузиндэ (Gusinde). Важнѣйшіе для методики пѣнія принципы изложены нами въ руководствѣ «Führer durch das erste Schuljahr».

Д. УПРАВЛЕНІЕ ШКОЛОЙ ДѢЙСТВІЯ.

І. Школа дѣйствія и бѣдственное положеніе современной школы.

1. Находится ли современная школа въ бѣдственномъ положеніи.

Можемъ ли мы говорить о бѣдственномъ положеніи современной школы и о «школьномъ настроеніи»? Не будетъ ли этотъ вопросъ похожъ на несправедливое обвиненіе? Наше школьное дѣло вызываетъ, и не безъ нѣкотораго основанія, восхищеніе, во многихъ областяхъ оно сдѣлало блестящіе успѣхи, но оно пришло къ мертвой точкѣ. Глубоко внутри школьнаго организма лежатъ скрытые очаги болѣзни, которые

зоркій глазъ можетъ замѣтить въ ихъ внѣшнихъ проявленіяхъ. Преподаваніе и воспитаніе стоятъ въ тѣсной связи съ экономической и духовной жизнью, съ культурой націи: онѣ составляютъ ея часть. Наша культура заключаетъ въ себѣ громадныя сокровища, но за блескомъ скрывается социальная и духовная нищета: хроническое недовольство, торопливая погоня за наслажденіемъ, деньгами, почестями и славой, этический матеріализмъ, недостатокъ возвышеннаго, идеальнаго міросозерцанія и вытекающій отсюда образъ жизни, лишенный силы, довольства и мира. Это — некультурность нашей культуры, въ которой нѣтъ внутренней культуры, культуры личности. И этимъ недостаткомъ болѣны также наше воспитаніе и преподаваніе, составляющіе часть всей культуры. Но, однако, тамъ, равно какъ и здѣсь, не имѣется къ счастью недостатка въ попыткахъ къ улучшенію. Если мы хотимъ заботиться о новыхъ росткахъ въ области преподаванія, то мы должны изучить ихъ самихъ и почву ихъ вскармливающую и очистить ее отъ всего, что можетъ имъ повредить. А для этого, однако, надо критиковать, указывать на недостатки и намѣчать путь къ помощи. Но когда мы критикуемъ, мы не хотимъ затрагивать личностей. Мы критикуемъ систему, въ которую онѣ включены. Не отдѣльныя личности, но учителя, родители и школьныя власти, всѣ вмѣстѣ несутъ отвѣтственность за удачу и за неудачу школьнаго дѣла.

Въ чемъ же заключается бѣдственное положеніе нашихъ школъ? Мы уже открыли его въ школьной организаціи, въ учебныхъ планахъ и учебныхъ методахъ. Но есть много вредныхъ и бѣдственныхъ сторонъ въ школьномъ управленіи и много моральной нищеты въ отношеніи учителей и учениковъ. Мы удовлетворимся тѣмъ, что вкратцѣ приведемъ нѣкоторые моменты ¹⁾.

2. Ложная дисциплина.

Символомъ школы словеснаго обученія, школы, гдѣ дѣти получаютъ знанія сидя неподвижно, и символомъ пережитковъ средневѣковаго преподаванія служитъ кафедра, мѣсто гдѣ сидитъ учитель, его кресло, откуда доносятся его слова — *katechein*, значитъ доноситься сверху. Его слова доносятся до учениковъ, которые сидятъ на узкихъ скамьяхъ, устроенныхъ исключительно для слушанія, чтенія и письма. Между

¹⁾ Богатый фактический матеріалъ о вредныхъ и бѣдственныхъ сторонахъ, съ которыми мы въ дальнѣйшемъ стремимся бороться, заключается въ изданной докторомъ Scheu книгѣ „Aus der Mittelschulenquete der Kulturpolitischen Gesellschaft (in Wien) 1 u 2 Teil. Perles, Wien-Leipzig 1907 — 08. „Briefe von Schülern, Maturanten, im Berufsleben stehenden Personen und Mittelschulprofessoren als Antworten auf den Fragebogen“. Съ этимъ произведеніемъ мы познакомились только при корректурѣ этой книги. Оно содержитъ въ себѣ много цѣнныхъ иллюстрацій и къ нимъ мы отсылаемъ тѣхъ, у которыхъ, быть можетъ, явилась мысль, что мы видимъ вещи въ слишкомъ мрачномъ свѣтѣ. Дальнѣйшее собраніе матеріала по улучшеннымъ методамъ должно открыть глаза широкимъ кругамъ.

учителемъ и учениками возникаетъ пространственная и еще болѣе—духовная пропасть. Физическое разстояніе мѣшаетъ необходимому личному и внутреннему духовному соприкосновенію. Совсѣмъ иначе обстоитъ дѣло въ школѣ дѣйствія. Школа дѣйствія требуетъ такого способа преподаванія, который характеризовался бы прежде всего различными родами наблюденія и воспроизведенія. Учитель школы дѣйствія не будетъ много возсѣдать на кафедрѣ какъ на тронѣ; большую часть урока онъ проводитъ посреди учениковъ и не только во время игры и экскурсій, не только во время наблюденій и ухода за растеніями и животными, но также во время моделированія, экспериментированія, драматическихъ представленій и т. д. Стѣны школьной комнаты сплошь покрываются досками для письма и воспроизведенія рисунковъ. Вдоль оконъ тянутся узкіе столы для лѣпки, экспериментированія и тому подобнаго. Учитель школы дѣйствія стремится все время соединять наблюденія, и переработку, и воспроизведенія и не будетъ ждать, пока не освободится въ другой день къ опредѣленному часу помѣщеніе для рисованія, моделированія и т. д. Воспроизведеніе должно выступать не только въ предметахъ изобразительнаго преподаванія, но должно быть примѣняемо, сколь возможно широко, въ качествѣ принципа и средства преподаванія. Срв. стр. 112. Преподаваніе школы дѣйствія заключаетъ въ себѣ часть окружающей ученика природы: (дворъ, садъ, корридоры должны быть приспособлены соотвѣтствующимъ образомъ) и часть социальной жизни, (ученическій коллективъ труда и проч.). Школа словеснаго обученія и неподвижнаго сидѣнія является для ученика горемъ, чужбиной, изгнаніемъ, несчастіемъ. Школа дѣйствія хочетъ стать родиной, жизненной средой. Новые школьные дома будутъ перенесены въ окрестности городовъ, вспомните «лѣсныя школы». Число учениковъ должно быть уменьшено и фабричныя методы изгнаны изъ школъ похожихъ на казармы. Родители и общины охотно понесутъ возможное увеличеніе расходовъ, если они увидятъ, что учителя стали друзьями и совѣтчиками ихъ дѣтей, что дѣти съ охотой и любовью идутъ въ школу, гдѣ они при помощи жизни воспитываются для жизни.

Мы видимъ, что школа дѣйствія создаетъ естественное, имѣющее необыкновенно важное значеніе, общеніе между учителями и учениками и учениками между собой. Школа дѣйствія порываетъ съ традиціонной дисциплиной. Согласно этой послѣдней ученикъ долженъ часами сидѣть на одномъ мѣстѣ, выпрямивъ туловище, сдвинувъ ноги и не шевелить ими, держа неподвижно руки на столѣ. Нельзя моргнуть глазомъ, съ губъ не должно сорваться ни звука. При вопросѣ учителя правая рука съ вытянутыми пальцами должна быть поднята какъ разъ на уровень уха и вызванный ученикъ долженъ „выскочить какъ петрушка изъ ящика“. Мы также требуемъ тишины, строгой тишины тамъ, гдѣ она нужна и гдѣ она является естественной и непринужденной. Въ конечномъ счетѣ, тишины требуютъ для того, что бы породить вниманіе и удержать его. Но, однако, полагать, что вниманіе дѣтей исключаетъ всякое движеніе, значитъ ложно оцѣнивать сущность вниманія. Напротивъ того, каждый актъ вниманія требуетъ новаго движенія, устанавливающего соотвѣтственнымъ образомъ органы чувствъ, неподвижность

благопріятствуєть разсѣянности, мечтательности и сонливости. „Развѣ не видимъ мы иногда какъ новичекъ засыпаетъ въ положеніи, требуемомъ дисциплиной! Строго предписанное методиками и деспотически проводимое педантами сидячее положеніе нельзя назвать пріученіемъ къ дисциплинѣ, это пытка. Она значительно увеличиваетъ утомленіе, ибо, пока требуется неподвижное сидѣніе, ребенокъ долженъ напрягать мускулы, которые необходимы для сохраненія сидячаго положенія и напрягать вниманіе, что бы не выйти изъ него. Въ преподаваніи школы дѣйствія, наблюденіе, переработка и воспроизведеніе естественно смѣняются другъ друга и вмѣстѣ съ этимъ происходитъ смѣна разныхъ родовъ вниманія и разныхъ родовъ положенія и движенія. Какъ мнѣ извѣстно изъ моей практики, даже новички могутъ добровольно, въ теченіе часа съ четвертью быть занятыми при полномъ вниманіи, не проявляя усталости. Для школы труда проблема усталости и проблема школьной скамьи теряютъ въ извѣстной степени то значеніе, которое имъ предписываютъ.

Учениковъ можно узнать, судить о нихъ и воспитывать въ нихъ индивидуальный характеръ только тогда, когда покидаешь кафедру, становится человѣчнымъ, близкимъ къ ребенку и вступаешь съ ученикомъ въ свободныя и непринужденныя сношенія. Благодаря этому личному сношенію развивается по словамъ Урбата «открытое, довѣрчивое и все таки никогда не нарушающее границъ уваженія отношеніе англійскаго школьника къ своему учителю». ¹⁾ То что можно достигнуть съ англійскими учениками, возможно, какъ мы знаемъ, и у нѣмецкихъ, если только мы серьезно захотимъ этого, т. е. если мы перестанемъ разыгрывать изъ себя начальствующихъ, снабженныхъ властью чиновниковъ. Дорнъ пишетъ въ томъ же мѣстѣ: „Тайна англійской дисциплины заключается въ этомъ довѣріи, при которомъ вполне сохраненъ авторитетъ. Кому удастся этого достигнуть, тотъ побѣдилъ. Онъ можетъ быть увѣреннымъ въ полномъ и добровольномъ послушаніи учениковъ, потому что они сами признаютъ, что подчиненіе авторитету такого учителя приведетъ лишь къ ихъ собственному благу“ (S. 25). На чемъ основывается школа дѣйствія свою добровольную дисциплину въ противоположность къ вынужденной дисциплинѣ школы словеснаго обученія и неподвижнаго сидѣнія, мы показали въ *Führer'n durch das erste Schuljahr*. Правда, одинъ отдѣльный учитель можетъ сдѣлать лишь немного въ классѣ, гдѣ преподаетъ еще полъ дюжины его коллегъ, если между ними не существуетъ единодушія.

Въ нашихъ школахъ учитель — чиновникъ, начальникъ, который повелѣваетъ, а ученикъ подчиненный, который долженъ повиноваться. Чѣмъ больше принимаетъ учитель унтеръ-офицерскій тонъ и разыгрываетъ изъ себя полицейскаго, тѣмъ сильнѣе у старшихъ учениковъ исчезаетъ склонность къ повиновенію и тѣмъ сильнѣе растетъ у нихъ склонность къ противорѣчію, къ насмѣшкѣ, къ мести, къ обману. Здѣсь лежитъ корень школьной лжи, школьнаго обмана, ложной классной и

¹⁾ По Dorn'у *Meine Erfahrungen in englischen Schulen. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule. Heidelberg 1909.*

ученической чести, ложнаго духа класса, съ присущимъ ему понятіемъ «предательства». Изъ учениковъ выходятъ учителя, которые, конечно, считаютъ все это «не такимъ ужъ плохимъ». Но мы видимъ въ этомъ ложь и обманъ, безнравственные мышленія, чувство, желанія и поступки, школьные недостатки и школьное зло къ которымъ мы вернемся при обсужденіи вопроса объ экзаменахъ. Взглядъ, будто это неморальное поведеніе связано со школою какъ съ таковою и не можетъ быть устранено, совершенно невѣренъ и указываетъ на недостатокъ педагогическаго пониманія. Школа дѣйствія развиваетъ соціальныя инстинкты до степени моральнаго духа класса и показываетъ что то, что возможно въ англійскихъ школахъ, достижимо также и въ нѣмецкихъ. Дорнъ который преподавалъ два года во многихъ англійскихъ школахъ пишетъ: „этотъ *esprit de corps* (корпоративный духъ), побуждаетъ учениковъ выступать другъ за друга при всѣхъ обстоятельствахъ; но онъ обязываетъ также cadaго индивидуума нести самому отвѣтственность за свой образъ дѣйствія и запрещаетъ ему, употребляя недозволенные средства, обманывать своихъ товарищей¹⁾. Какъ это мнѣ ни тяжело, но я долженъ признать, что англійскіе школьники честнѣе нѣмецкихъ. Снисываніе и подстрочники считаются уже у самыхъ младшихъ *ungentlemanly* (не по Джентльменски) и презираются ими“ (S. 39) И Breulъ пишетъ (по Дорну) „Ложь считается между англійскими школьниками позоромъ. Съ мальчикомъ который выказалъ себя лжецомъ, никто другой не захочетъ больше имѣть общенія, на него не будутъ больше смотрѣть какъ на „*gentleman's*“. И далѣе „нѣсколько разъ повторившійся случай лжи изгоняетъ изъ заведенія, даже одареннѣйшихъ учениковъ“. Въ школѣ дѣйствія, представляющей изъ себя соціальную общину, въ которой учителя и ученики вступаютъ въ довѣрчивыя, личныя отношенія, сами собою рождаются правдивость и честность, обоюдная помощь и справедливость не только на словахъ, но и на дѣлѣ. Въ этомъ заложена основа соціальнаго воспитанія и плодотворное начало государственно-гражданскаго воспитанія (срв. стр. 89 и 156).

Основную мысль англійскаго принципа воспитанія: *If you want a gentleman, treat the boy as a gentleman* (если вы хотите воспитать джентельмена, то обращайтесь съ мальчикомъ какъ съ джентельменомъ) мы выразили уже словами Гёте, стр. 93, и сдѣлали ее руководящимъ положеніемъ школы дѣйствія, опредѣляющимъ собой все нравственное воспитаніе внутри классной общины.

Во всемъ преподаваніи мы идемъ съ довѣріемъ навстрѣчу къ ученику, т. е. мы показываемъ ему, что онъ могъ бы самъ помочь себѣ. Мы оказываемъ лишь ему помощь для самопомощи; мы даемъ систему ассимиляцій, точку зрѣнія, норму и т. д. Срв. стр. 101, 134, 155, 153. По этому принципу онъ самостоятельно выполняетъ свои наблюденія, переработку и воспроизведеніе. Такимъ образомъ, онъ пріучается къ проникательному наблюденію и практичности, въ немъ

¹⁾ Курсивъ принадлежитъ намъ.

развивается практическая смѣтливость и рѣшительность; такъ достигаетъ онъ чувства самостоятельности и отвѣтственности, увѣренности въ себѣ, храбрости и выдержки. Это вторая часть моральнаго воспитанія, которую мы вмѣстѣ съ первой обозначили въ органическомъ учебномъ планѣ (стр. 108) какъ воплощеніе нравственныхъ нормъ, или поведеніе ученика въ классной общинѣ.

3. Ложная оцѣнка учениковъ и противоестественное преподаваніе.

Каждый педагогъ достаточно хорошо знакомъ съ тѣмъ, что, когда ученики бываютъ наказаны или получаютъ плохую отмѣтку, или дѣлаютъ плохіе успѣхи, то родители считаютъ, что ихъ дѣти невѣрно оцѣнены. Любовь дѣлаетъ ихъ слѣпыми. Но существуютъ также и благоразумные родители, которые съ извѣстнымъ убѣжденіемъ утверждаютъ, что ихъ ребенокъ не такъ глупъ, не такъ непослушенъ, не такъ лѣнивъ, не такъ невнимателенъ, какъ это думаетъ учитель и какъ это кажется въ школѣ. Мы предпочитаемъ не входить въ разсмотрѣніе этихъ возраженій благоразумныхъ родителей и приписываемъ ихъ цѣликомъ слѣпой любви. Но мы должны всетаки принять во вниманіе, что многіе родители часто умѣютъ хорошо наблюдать, сравнивать, что они не слѣпы въ любви и не рѣдко высказываютъ вѣрныя и важныя сужденія. Мы должны считаться съ тѣмъ, что дѣти зачастую ложно оцѣниваются учителемъ. Ученикъ также часто чувствуетъ себя неоцѣненнымъ по достоинству, нерѣдко съ полнымъ правомъ, часто же несправедливо. Мы можемъ, такимъ образомъ, различать истинную и мнимую ложную оцѣнку. Ложная оцѣнка—это проблема педагогики, на которую мало обращалось вниманія, но которая чрезвычайно важна, потому что она касается самаго глубокаго и болѣзненнаго личнаго чувства самооцѣнки, самосознанія особенно возрастающихъ какъ разъ въ годы половой зрѣлости. Что ученики часто бываютъ ложно оцѣнены учителемъ, доказываютъ слѣдующіе факты. Личности какъ Ньютонъ, Вальтеръ Скоттъ, Линней, Гаусъ, Наполеонъ, Веллингтонъ, Либихъ, Дарвинъ, Гельмгольцъ, Фроммель такъ же какъ и Гергардъ Гаутманъ, анатомъ Видерсгеймъ и многіе выдающіеся люди нашего времени считались¹⁾ и трактовались въ школѣ «мало

¹⁾ Еще недавно одинъ выдающійся ученый сообщилъ мнѣ, что въ школѣ онъ всегда учился ниже средняго, и что, къ сожалѣнію, онъ принужденъ вспоминать о школѣ съ своеобразнымъ чувствомъ. По даннымъ „анкеты о средней школѣ“, 66% державшихъ выпускные экзамены покидаютъ школу „безъ чувства благодарности“. Изъ бывшихъ школьниковъ, которые теперь занимаютъ въ жизни мѣста государственныхъ чиновниковъ, врачей, адвокатовъ, инженеровъ и т. д. скверное воспоминаніе объ учителяхъ сохраняютъ 32%, 31% сохраняютъ о нѣкоторыхъ хорошее, а о нѣкоторыхъ дурное воспоминаніе и только у 27% остается объ учителяхъ безъ ограниченія хорошее воспоминаніе. (S. 177 ff.) Изъ нихъ 77% должны были заполнять пробѣлы образованія въ области новыхъ языковъ, исторіи

способными», «непригодными къ занятіямъ», «ограниченными» или «глупыми». Уже простой опытъ показываетъ, что образцовые ученики въ послѣдующей жизни часто не даютъ того, чего ожидалъ отъ нихъ учитель, и что другіе, не смотря на его ожиданіе, стали позже дѣльными и выдающимися людьми. Обширное изысканіе Sherrington'a ясно показало, что между школьной работой и позднѣйшею работой въ жизни нельзя въ среднемъ найти никакой связи. (срв. S. 9). Въ этомъ результатѣ заключается также и другой, а именно, что современная школа словеснаго и неподвижнаго обученія необыкновенно мало плодотворна, что стоитъ въ полномъ соотвѣтствіи со взглядами выдающихся педагоговъ, которые путемъ опыта приобрѣли убѣжденіе, что современное школьное преподаваніе, къ сожалѣнію, достигаетъ лишь небольшихъ прочныхъ успѣховъ. Многія одаренныя личности вспоминаютъ о школѣ съ неохотой, съ неудовольствіемъ и съ отвращеніемъ. И пріятныя воспоминанія о школѣ касаются обыкновенно памяти одного или другого учителя, который умѣлъ дѣлать переносимыми «печальныя школьныя условія», или они заключаются въ «веселыхъ исторіяхъ», въ которыхъ рассказывается о томъ, какъ подводили и высмѣивали учителей, какъ имъ лгали и какъ обманывали ихъ. Какъ часто бываетъ, что кто нибудь былъ исключенъ изъ школы, не могъ «этого больше вынести», былъ «выброшенъ» или изъ отвращенія самъ отвернулся отъ школы! Какъ много людей не смогли потомъ достигнуть въ жизни соотвѣтствующаго положенія, потому что имъ безъ officialнаго штемпеля было невозможно «сдѣлать карьеру», что удалось менѣе талантливымъ, менѣе энергичнымъ, но болѣе пластичнымъ натурамъ! Не есть ли это все показатель бѣдственнаго положенія школы того, что она для учениковъ чужбина, изгнаніе, несчастье?

Насколько правы тѣ родители, которые говорятъ, что ихъ ребенокъ былъ невѣрно оцѣненъ въ школѣ? Основной педагогическій принципъ даетъ намъ ключъ къ разрѣшенію вопроса. Дома дѣти ведутъ себя совершенно иначе, чѣмъ въ школѣ. Дома, ребенокъ именно у себя, а не въ чуждой ему обстановкѣ школы. «Дома» въ родной ему средѣ, въ комнатахъ, на дворѣ, въ хлѣву, въ саду, въ полѣ и въ лѣсу, въ кругу семьи, среди товарищей, его физическая и духовная дѣятельность протекаетъ всесторонне, непринужденно, естественно и всѣ рефлекторныя, инстинктивныя и волевая реакціи открыты взорамъ отца и матери. Какъ недостаточно, какъ скудно и неестественно можетъ ребенокъ наблюдать, перерабатывать и проявлять свои многообразныя способности и показывать ихъ учителю, въ четырехъ стѣнахъ школы, прикованный къ школьной скамьѣ, связанный «хорошей дисциплиной» и начинаемый книжными и словесными знаніями. Со-

искусствъ, современной литературы, народнаго хозяйства, химіи, геологіи, современной философіи и т. д. 25% страдаютъ благодаря средней школѣ духовными недостатками: несамостоятельностью, склонностью къ лжи и притворству, односторонностью, переоцѣнкой теоретическихъ знаній, отсутствіемъ пониманія красоты природы, испорченнымъ латынью слогомъ, неряшливымъ почеркомъ и т. д. Всѣ не открывшіе въ себѣ пробѣловъ образованія—занимаютъ мѣста чиновниковъ. (S. 131 ff).

временная школа может найти, развить и оцѣнить не общее дарованіе, неспособности, нужныя для жизни, а сухія школьныя способности, скудную школьную интеллигентность, дарованія, необходимыя для школы словеснаго обученія и неподвижнаго сидѣнія.

Къ этому присоединяется еще одна причина ложной оцѣнки школы на сторонѣ. Объ индивидуальномъ обращеніи съ учениками говорятъ очень много, но на самомъ дѣлѣ оно состоитъ обыкновенно только въ томъ, что принимаютъ во вниманіе „темпераментъ“ и нѣкоторыя бросающіяся въ глаза явленія, которыя могутъ проявиться въ школѣ словеснаго обученія и неподвижнаго сидѣнія. Многіе педагоги, методики и учителя, дѣлаютъ видъ, что съ индивидуальными особенностями личной жизни ученика теоретически дѣло обстоитъ совершенно ясно, что каждый учитель можетъ легко найти и опредѣлить ихъ путемъ изученія учебника психологіи или съ помощью здраваго разсудка и прирожденнаго умѣнія, коимъ каждый мнитъ обладать въ полной мѣрѣ. Но все это лишь заблужденіе и въ этомъ таится глубокой источникъ бѣдственнаго положенія школы. Только въ теченіе двухъ послѣднихъ десятилѣтій дѣтская психологія и экспериментальная педагогика начали изучать умственное различіе учениковъ. Но его можно будетъ установить достоверно только путемъ систематическаго, статистическаго, экспериментальнаго наблюденія, а не путемъ простаго опыта, случайно подмѣченныхъ фактовъ и несистематическихъ наблюденій. Такимъ путемъ выяснилось, что ученики различаются между собою различными типами и варіаціями, или видами и разновидностями воспріятія, вниманія и наблюденія, представленія, ассимиляціи и фантазіи, сужденія и заключенія, чувства и воспроизведенія, проявляющихся въ различныхъ формахъ. Живое наглядное представленіе о многообразіи духовныхъ свойствъ учениковъ можетъ получить тотъ, кто только давалъ или получалъ уже уроки психологіи, основанные на наблюденіи и на опытѣ. Экспериментальная педагогика установила въ этомъ отношеніи уже много важныхъ фактовъ, устранила ошибочные и односторонніе взгляды методиковъ, открыла ошибки и изъяны существующихъ методовъ ученія и указала болѣе естественные и болѣе плодотворные методы. Но какъ мало учителей даютъ уже все это! Какъ немного методиковъ хотятъ и могутъ воспользоваться этимъ въ своихъ произведеніяхъ! Какъ много появляется педагогическихъ сочиненій, брошюръ и книгъ, которыя сознательно или безсознательно не обращаютъ на это вниманія, поверхностными взглядами, но красиво звучащими словами и остроумными взглядами затемняютъ основной смыслъ дѣла и не позволяютъ этимъ развиться вкусу къ хорошей педагогической литературѣ, или часто даже портятъ его тамъ, гдѣ онъ уже имѣется. Очень немногіе изъ учителей знаютъ, напр., что называется типомъ памяти и къ какому типу памяти принадлежатъ они сами. И учитель, не обладающій акустическимъ типомъ, невѣрно оцѣниваетъ и насилуетъ всѣхъ учениковъ, принадлежащихъ къ оптическому типу памяти въ каждомъ предметѣ преподаванія, особенно же въ первыхъ урокахъ счета, на первыхъ урокахъ чтенія и на урокахъ правописанія и языка вообще. «Экспериментальная дидактика» (S. 346—402) дастъ подробныя свѣдѣнія о средствахъ и о

путяхъ къ установленію различныхъ типовъ памяти. Мы держимся твердаго убѣжденія, что ученикъ иногда бываетъ ложно оцѣненъ, оставленъ на второй годъ и исключенъ изъ школы, потому что учитель не знаетъ, къ какому типу памяти принадлежитъ данный ученикъ и не обращаетъ на это вниманія. И многіе ученики во время первыхъ годовъ ученія терпятъ крушеніе какъ разъ въ родномъ языкѣ и счетѣ, если ихъ приходится репетировать и переводить въ повторительные и вспомогательные классы, то въ этомъ нерѣдко бываетъ виною неправильная оцѣнка и невѣрное пониманіе типовъ. Мы не можемъ поэтому одобрить, когда педагоги-художники, педагоги-индивидуалисты и находящіеся подъ ихъ вліяніемъ учителя требуютъ «полной свободы» для «проявленія ихъ личности». Они не видятъ того, что выполненіе этого требованія влечетъ за собою насиліе надъ индивидуальностями учениковъ. Этимъ для многихъ учениковъ затрудняется преподаваніе, замедляются успѣхи и отбивается охота къ ученію и къ посѣщенію школы. Какъ мы знаемъ, даже выдающіеся по талантамъ ученики могутъ оцѣниваться и трактоваться учителемъ какъ мало способные и глупые. Ложная оцѣнка—явленіе преподаванія—есть оскорбленіе чести, пораженіе самолюбія. И такъ, мы съ правомъ можемъ говорить про бѣдственное положеніе школы. Школа дѣйствія требуетъ и ведетъ за собою изученіе духовныхъ различій и примѣненіе результатовъ этого изученія. Такимъ образомъ, она съ успѣхомъ борется противъ бѣдственного положенія школы, которое возникаетъ изъ за ложной субъективной и объективной оцѣнки. Въ современной школѣ многое считаютъ мнимой ложной оцѣнкой, что дѣйствительно является таковой. Только тогда, когда мы точно установили, что на лицо не имѣется дѣйствительно ложной оцѣнки, можемъ мы заключать о наличности мнимой. Только тогда, когда учитель опредѣлитъ духовныя качества учениковъ, онъ сможетъ вести ихъ къ самопознанію, указать имъ, какъ они сообразуясь со своимъ типомъ, могутъ лучше всего учиться и, наконецъ, выбрать себѣ призваніе такъ, чтобы въ соціальной жизни «надлежащій человѣкъ» занялъ «надлежащее мѣсто». Въ настоящее время пишутъ необыкновенно много о соціальномъ, государственно-гражданскомъ и политическомъ воспитаніи. Принципомъ въ области педагогической литературы должно стать положеніе — меньше писать и больше думать. Насколько я вижу, желающіе воспитать гражданъ государства, не открыли еще, въ чемъ заключается основная сущность вопроса, который мы выяснили. Для того чтобы стать справедливымъ, жить съ другими, способствовать развитію соціальной общины — надо ее знать; но ее можно узнать и понять только тогда, когда познаешь самого себя. Основнымъ принципомъ и исходнымъ пунктомъ соціальнаго воспитанія, должно стать наблюденіе надъ самимъ собою и надъ другими въ классѣ и въ школѣ, организованной подобно общинѣ, на что мы постоянно указывали. Такимъ образомъ крайности индивидуальной и соціальной педагогики соприкасаются въ самосознаніи, въ немъ индивидуальная педагогика переходитъ въ соціальную.

4. Ложныя цѣли обученія и неправильно поставленное руководство школою.

Полицейское государство стало теперь культурнымъ государствомъ, т. е. «коллективомъ, возвысившимся до степени самостоятельной, одаренной самосознаніемъ личности» (L. v. Stein). Ученики это будущіе члены этой культурной общины. Поэтому правомъ и обязанностью культурнаго государства является заботиться о школьномъ воспитаніи и контролировать его, руководя имъ, для того чтобы была обеспечена и могла развиваться матеріальная и духовная культура націи, а вмѣстѣ съ тѣмъ и человѣчество. Но предпосылкой этого является созданіе государствомъ, т. е. школьными властями такихъ учреждений и изданіе такихъ распоряженій, благодаря которымъ школа и учителя фактически соотвѣтствовали бы этой высокой цѣли. Въ противномъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ неправильнымъ управленіемъ школою, съ ложными цѣлями обученія и съ неправильно поставленнымъ школьнымъ руководствомъ, т. е. съ контролемъ вмѣсто руководства. Наши разсужденія объ основномъ педагогическомъ принципѣ и его частяхъ и учебныхъ планахъ показали, насколько устарѣли и насколько неестественны цѣли обученія, выборъ, распредѣленіе и расчлененіе учебнаго матеріала. Наше время, характеризующееся огромными природными и социальными измѣненіями, происшедшими въ жизненной средѣ, окружающей дѣтей, требуетъ соотвѣтственнаго новаго воспитанія. Какъ неестественно преподаваніе языка подавляетъ въ среднихъ школахъ вещественное преподаваніе. Это было еще понятно въ средніе вѣка, когда вещественныя свѣдѣнія черпались изъ произведеній грековъ и римлянъ. Вспомнимъ также объемистые учебники зоологій, ботаники, минералогій, физики, учебники географіи, исторіи, грамматики, исторіи литературы, религіи. Они стремятся къ научной полнотѣ и представляютъ изъ себя уменьшенные руководства среднихъ школъ. Главную роль играетъ наука, специальность матеріала, а не ребенокъ, не методъ, основанный на дѣтской психологій. Цѣлью преподаванія является не сообщеніе знаній, а культура развитія. Но куда дѣвается въ этихъ учебникахъ ученикъ съ его ступенями развитія, съ его священнымъ правомъ на естественное руководство своимъ развитіемъ? Многія изъ этихъ книгъ какъ напр. Seydlitz, Jochmann, Andreae и др., были бы вполне достаточны для университетскихъ экзаменовъ въ томъ, что касается чиселъ и датъ. Но они составлены въ духѣ школьныхъ властей, ибо онѣ рекомендуются и распространяются ими. Къ нимъ слѣдовательно должно примѣняться преподаваніе. Не только кафедра, но такъ же и объемистые учебники затрудняютъ то плодотворное общеніе учителей и учениковъ, котораго требуетъ основной педагогическій планъ въ наблюденіи, въ переработки сообщеннаго и почерпнутаго въ наблюденіи и въ изображеніи. Школьныя книги должны носить характеръ повторительныхъ, а не учебныхъ книгъ. Что было пережито во время дѣйствія должно быть повторено. Первоначальное значеніе слова учить было заставлять находить и переживать, къ сожалѣнію, оно выродилось въ фабрикацію словъ, въ поученіе съ кафедры, въ чтеніе учебниковъ. Наши

«распространеннѣйшіе» учебники не ведутъ къ наблюденію, къ самостоятельной уметвенной переработкѣ и воспроизведенію, но напротивъ уводятъ отъ нихъ. Они благопріятствуютъ не изученію, а затверживанію наизусть. Школа бездѣтельности есть книжная школа и книжная школа есть школа неподвижнаго сидѣнія. Про книжную школу и школу бездѣтельности можно сказать словами Ницше, что это «разсадникъ ученаго ожирѣнія», и мы прибавимъ еще, того ожирѣнія, при которомъ утериваются мускулы, необходимые для дѣйствія. У насъ еще царитъ въ области педагогики тотъ педагогическій интеллектуализмъ, который выводитъ интересъ и волю изъ представленій, изъ знаній, вмѣсто того, чтобы развивать ихъ изъ примитивныхъ волевыхъ, рефлекторныхъ и инстинктивныхъ реакцій. Знаніе это сила, а сила пужна государству. Поэтому всякій, кто хочетъ занять какую нибудь должность въ государствѣ, обязанъ обладать опредѣленной государствомъ же степенью знаній, но не моральныхъ достоинствъ или духовныхъ силъ. И школы имѣютъ задачей «дать» ученикамъ тѣ знанія, которыя необходимы для свидѣтельства на званіе вольноопредѣляющагося, для карьеры средняго чиновника и для поступленія въ университетъ. Путемъ испытаній контролируется дѣйствительно ли это достигнуто. Знанія слѣдовательно должны быть на лицо, должны твердо «сидѣть» въ головѣ. На экзаменахъ все должно итти безъ запинки; отсюда необходимость того, что ученики называютъ зубрежкой и долежкой. Интеллектуализмъ приводитъ къ дидактическому матеріализму, этотъ въ свою очередь къ вербализму, а послѣдній къ механичности. Культъ матеріала ведетъ къ пестротѣ, пестрота заставляетъ разбрасываться и тѣмъ уменьшаетъ силы (срв. стр. 109). Такимъ образомъ возникаютъ новыя бѣды и жалкое положеніе школы все болѣе усугубляется, какъ мы это еще увидимъ при разсмотрѣніи вопроса объ испытаніяхъ.

Педагогика дѣйствія говоритъ: знаніе есть сила, однако дѣйствіе сила въ болѣе высокой степени и лишь дѣйствіе обезпечиваетъ, углубляетъ знаніе и облегчаетъ его приобрѣтеніе, поскольку развитіе направлялось съ основнымъ педагогическимъ принципомъ.

Подойдемъ поближе къ той сферѣ дѣятельности, такъ наз, школьнаго надзора, которую называютъ посѣщеніями (визитація). Нашимъ школамъ нужна не полиція, но руководство, не надзоръ, не соглядатайство за исполненіемъ устарѣвшихъ и мелочныхъ предписаній, но руководство ведущее къ улучшенію, и слово *visitare*, что значитъ посѣщать, должно сохранить свое значеніе. Посѣщенія истиннаго визитатора должны желать всякій добросовѣстный и старательный учитель, а для забывшихъ свои обязанности (забвенія своихъ обязанностей встрѣчается во всякомъ сословіи) такое посѣщеніе необходимо, какъ энергичный толчекъ къ исправленію. Дебаты на съѣздѣ учительскаго союза въ Страсбургѣ (1910) ясно показали, что школьный надзоръ оставляетъ желать много лучшаго, хотя многія требованія и были преувеличены подъ вліяніемъ лицъ, стремящихся къ полной свободѣ проявленія индивидуальности учителя. Какія же требованія должны мы предъявить къ истинному визитатору? Слѣдуетъ имѣть въ виду, что не во всѣхъ нѣмецкихъ государствахъ существуютъ предписанія относительно періоди-

ческих экзаменов для ректоров, школьных инспекторов, учителей семинарий и преподавателей средних школ. Можно быть разных мнѣній на счет педагогическихъ испытаній, несомнѣнно однако, что отсутствіе ихъ вредно отзывается на репутаціи педагогики и уменьшаетъ стремленіе къ приобрѣтенію педагогическаго образованія, разъ учителя занимаютъ должности, не обладая таковымъ, а для руководителей школъ и членовъ школьныхъ управленій не требуется педагогическаго образованія въ повышенной мѣрѣ. Что долженъ думать кандидатъ на должность учителя о педагогическомъ образованіи, если онъ можетъ занять мѣсто преподавателя, хотя бы ему никогда не приходилось ориентироваться какъ слѣдуетъ въ вопросахъ педагогики и дидактики и если онъ болѣе того можетъ или долженъ давать получившимъ педагогическое и методическое образованіе ученикамъ семинарій уроки начальнаго преподаванія чтенія и письма. Кого слѣдуетъ здѣсь больше пожалѣть: учителя или ученика? И такія учителя становятся позднѣе руководителями школъ, школьными инспекторами, школьными визитаторами. Это приводитъ къ «надзору», но не къ руководству. Настоящая визитація оплодотворяетъ преподаваніе совѣтомъ и дѣломъ и приноситъ учителю утѣшеніе и помощь.

Надзоръ съ перваго хода, школьная полиція, или еще хуже цѣлая іерархія надзора пагубно вліяютъ на учителей и учениковъ. Расширеніе надзора вмѣсто руководства означаетъ увеличеніе дрессировки и карательныхъ мѣръ. Надзоръ осуществлять легко, руководить же трудно. Надзоръ легко приводитъ надзирающаго къ высокомерію, къ поверхности, къ беспощадной рѣзкости и къ обереганію себя отъ лишнихъ трудовъ, руководство дѣлаетъ скромнымъ, глубокимъ, мягкимъ, порождаетъ энергію и заставляетъ ставить строгія требованія къ своему образованію.

Отъ настоящаго ревизора необходимо требовать всеохватывающаго педагогическаго знанія и умѣнія въ теоріи и въ практикѣ преподаванія и воспитанія, знанія, соединенныхъ съ педагогическимъ и психологическимъ чутьемъ и тактомъ, съ мягкостью, энергіей и силой характера. Руководитель и инспекторъ должны умѣть поддерживать учителей и толкать ихъ впередъ не только совѣтомъ, но и дѣйствіемъ. Онъ долженъ умѣть улучшать преподаваніе не только путемъ личныхъ поученій и указаніемъ литературы, но и посредствомъ примѣра. Онъ долженъ принимать живое участіе въ конференціяхъ учителей, проявляя въ особенности большой интересъ ко всякимъ удачнымъ попыткамъ въ области преподаванія и внося плодотворность въ дискуссіи. Ядро школы это преподаваніе, управленіе есть лишь оболочка. Такой руководитель школой или инспекторъ, который сумѣлъ путемъ совѣта и примѣра содѣйствовать прогрессу въ области преподаванія достигъ самаго главнаго: онъ приобрѣлъ истинный, проистекающій изъ уваженія, благодарности и почтенія авторитетъ и не только у учителей, но также у родителей и у общинъ. Поддержаніе внѣшняго порядка не будетъ представлять затрудненій, необходимыя средства на оборудованіе и т. д. будутъ ему охотно отпущены, внѣшнее управленіе школой будетъ идти гладко и легко. Если же начальниками надъ учителямъ будутъ поставлены дѣль-

ные чиновники — администраторы, заботящиеся о томъ, чтобы бюрократическая машина работала безъ остановки, мало знакомые съ психологической литературой, никогда не преподававшие въ народной школѣ, не удовлетворяющіе тѣмъ требованіямъ, которыя мы поставили въ отношеніи визитаторовъ, то весьма возможно, что они въ силу своей должности и власти будутъ пользоваться внѣшнимъ уваженіемъ. Они будутъ держать учителей въ уздѣ, они покажутъ имъ при помощи внѣшнихъ требованій, мелочей всякаго рода, излюбленныхъ коньковъ, что они имѣютъ право повелѣвать и что у нихъ власть. Однако, какъ разъ лучшимъ учителямъ они не смогутъ ничего дать, и тѣ легко откроютъ ихъ слабыя стороны. Истиннаго авторитета, который одинъ лишь и плодотворенъ, они никогда не достигнутъ. Отъ давленія, которое они производятъ, учителя будутъ уклоняться, открыто или тайно, и оказывать ему сопротивление, хотя боязливые, дипломатическія и пластическія натуры и будутъ увѣрять ихъ, что учителя ихъ друзья, что они (инспектора) незамѣнимы и что ихъ заслуги безсмертны. Учителя, родители и общины затрудняютъ подобнымъ бюрократамъ внѣшнее управленіе школою, внутренняя сторона школьнаго дѣла и преподаваніе страдаютъ отъ этого не менѣе. Экзамены принимаютъ бюрократическій характеръ, шаблонизируются и механизуются, а все преподаваніе волей не волей становится отраженіемъ такого рода постановки дѣла. Руководители школы и учителя сознательно или безсознательно соотносятся въ своей дѣятельности съ характеромъ контроля. Если какой нибудь учитель, слѣдуя внутреннему убѣжденію и опираясь фактически на лучшее знаніе, не захочетъ подчиняться инспектору (слава Богу такіе учителя не перевелись), то онъ будетъ за это наказанъ, его работа будетъ всегда оцѣниваться ниже, онъ закроетъ себѣ возможность движенія впередъ по службѣ и т. д. Такимъ образомъ возникаютъ рѣзкіе конфликты между внѣшнимъ и внутреннимъ долгомъ, возникаетъ губительная, открытая или тайная, борьба между наиболее дѣтельными учителями и непригодными близорукими и властолюбивыми начальниками. Кто благодаря своей педагогической работѣ связанъ съ наиболее интеллигентными учителями Германіи, тотъ знаетъ, что немало учителей стали подъ этимъ давленіемъ педагогическими ремесленниками, были обречены на отказъ отъ плодотворной работы и пережили глубокія, невыносимыя нравственныя муки. Это тоже одно изъ золъ нашей школы, школьное нестроеніе, которое можетъ и должна устранить школа дѣйствія какъ школа будущаго.

5. Экзамены и классныя работы.

«Права» нашихъ школъ привели къ официальнымъ и неофициальнымъ испытаніямъ. Въ каждой средней школѣ должны производиться экзамены на аттестатъ зрѣлости. При помощи испытаній надѣются составить вполне надежное сужденіе, какъ объ общей успѣшности, такъ и объ успѣшности отдѣльнаго ученика. Это предположеніе,

какъ мы увидимъ сейчасъ, совершенно неправильное, влечетъ за собою рядъ послѣдствій. Ибо если ученикъ по окончаніи класса долженъ получить право перейти въ слѣдующій, то это требуетъ, т. наз., переводныхъ испытаній. Чтобы еще заранѣе установить степень успѣшности, учитель задаетъ классныя работы, носящія характеръ испытаній. А такъ какъ классныя работы, задаются по самымъ различнымъ предметамъ, то ученикамъ каждую недѣлю приходится подвергаться письменнымъ экзаменамъ. Съ тѣхъ поръ, какъ благодаря имъ въ школьное дѣло проникло положеніе юристовъ: „только то, что стоитъ въ актахъ, существуетъ на свѣтѣ“ школьные инспектора, руководители школъ и сами учителя волей или неволею сдѣлались бюрократами: какимъ очевиднымъ доказательствомъ усерднаго труда кажется нѣкоторымъ большое число входящихъ и исходящихъ номеровъ; сколь значительнымъ чувствуетъ себя иной руководитель школы если ему удастся по возможности каждую недѣлю издавать какое нибудь новое письменное распоряженіе и представлять для подписи; съ какимъ самодовольствомъ, однако, также съ какимъ отвращеніемъ ставитъ иной учитель свою подпись и дату на исправленныхъ классныхъ работахъ, превращая ихъ такимъ образомъ въ юридическіе акты. И не было ли когда нибудь и гдѣ нибудь уже рѣшено бюрократами, что вопросы учителя во время уроковъ, въ особенности относящіеся къ знанію и умѣнію представляютъ „собственно испытанія“ и что учитель обязанъ за каждый отвѣтъ ставить отмѣтку въ записной книжкѣ, такъ что даже записная книжка учителя можетъ и должна быть рассматриваема какъ officialный документъ? И если какой нибудь учитель попытается въ классѣ, гдѣ кромѣ него преподають другіе учителя, прекратить выставленіе отмѣтокъ, то со многими учениками, привыкшими къ нравственнымъ побоямъ въ видѣ отмѣтокъ, онъ достигнетъ лишь весьма печальныхъ результатовъ.

Итакъ, школьный бюрократизмъ хочетъ, чтобы все носило документальный характеръ ибо такимъ образомъ работа учителей можетъ быть обревизована быстро, хорошо и поверхностно, надзоръ облегчается и становится болѣе удобнымъ. Если всѣ бумаги подписаны, то руководитель школы имѣетъ подъ рукой документальное доказательство того, что онъ выполнилъ свой долгъ. Съ него снимаются всѣ дальнѣйшія обязанности, ибо ихъ взялъ на себя учитель „въ силу подписи“. Теперь все должно итти въ образцовомъ порядкѣ! Однако не лежитъ ли въ этомъ мелочномъ школьномъ бюрократизмѣ недовѣріе къ учителю, который вѣдь самъ знаетъ свои обязанности и долженъ самостоятельно выносить рѣшенія въ мелочахъ? Какая растрата времени и сколько помѣхъ преподаванію! Конечно, для крупнаго предпріятія, для фабрикъ, какими являются наши школы, для педагогически недостаточно подготовленныхъ учителей, для менѣе способныхъ руководителей, для такихъ людей, которые чувствуютъ себя лишь чиновниками, взявшими на себя точно, документально опредѣленные обязательства—для нихъ иной разъ необходимы officialные предписанія и документы. Однако, школа вѣдь и не должна быть фабрикой, гдѣ ведется производство въ крупныхъ размѣрахъ, а учитель не долженъ быть бюрократомъ, и человѣ-

комъ, не подготовленнымъ къ своей должности. Мелочный школьный бюрократизмъ доказываетъ съ несомнѣнностью только одно, а именно что среди учительской коллегіи не хватаетъ личныхъ, основанныхъ на довѣріи отношеній, безъ которыхъ, однако, немыслима успѣшная работа.

Къ сожалѣнію, отношенія довѣрія между родителями и школой точно также все болѣе и болѣе исчезаютъ и это, между прочимъ, привело къ тому что ученическія тетради были превращены въ официальные документы. Родители часто теряютъ всякое довѣріе къ школьнымъ чиновникамъ и послѣдніе нуждаются поэтому въ юридически неоспоримомъ, документальномъ доказательствѣ, что ребенокъ дѣйствительно заслужилъ ту или другую отмѣтку. Итакъ, ежедневныя письменныя испытанія—документы, противъ которыхъ ничего не могутъ возразить юристы! Плохой отмѣткой за классную работу пользуются еще, къ сожалѣнію, иные учителя, не достигающіе педагогическихъ и дидактическихъ успѣховъ, какъ средствомъ поднять «прилежаніе и внимательность» заставить частными уроками пополнить пробѣлы, оставленные учителемъ и, наконецъ, сознательно или безсознательно, какъ средствомъ вытѣснить изъ школы даннаго ученика, который, какъ мы знаемъ, можетъ быть просто ложно оцѣненъ.

Громадное значеніе письменныхъ работъ для перевода изъ класса въ классъ знаетъ каждый ученикъ. И психофизиологическимъ слѣдствіемъ этого является страхъ, страхъ во всѣхъ его формахъ, начиная отъ безпокойства и боязливости и кончая ужасомъ и отчаяніемъ. Ибо родители тоже находятся подъ властью страха: они настаиваютъ, обѣщаютъ, грозятъ, наказываютъ. Страхъ замедляетъ и парализируетъ не только дыханіе, кровообращеніе и пищевареніе, но также и мозговые процессы: память, способность сужденія, умозаключенія и всѣ психическія реакціи. И при такихъ условіяхъ начинается классная работа. Учитель занимаетъ свой постъ. Онъ становится соглядатаемъ, врагомъ учениковъ. Война объявлена, борьба начата. Ученику остается лишь «военная хитрость»—обманъ и ложь. Ученики стремятся путемъ безчисленныхъ хорошо подготовленныхъ пріемовъ защитить и спасти себя и никакому шпіонскому глазу, никакимъ печальнымъ мѣрамъ предосторожности учителя не удастся исключить возможности обмана.

Что достигается классными работами? Прежде всего передъ нами встаетъ анти-моральная картина, отъ которой хочется отвернуться. Вспомнимъ англійскихъ учениковъ, презирающихъ ложь и пользованіе подстрочниками (ср. стр. 192). Тамъ учитель—другъ и совѣтникъ учениковъ, которому они въ разностороннемъ личномъ общеніи открываютъ всѣ свои хорошія и слабыя стороны и могутъ это дѣлать безъ всякаго вреда для себя. У насъ учитель—чиновникъ, начальникъ, врагъ, передъ которымъ ученикъ долженъ быть насторожѣ, отъ котораго онъ скрываетъ и долженъ скрывать свои слабыя стороны, незнаніе и непониманіе. Тамъ легко узнаютъ ученика, здѣсь въ немъ легко могутъ ошибаться. Въ этомъ скрытъ одинъ изъ главныхъ источниковъ школьныхъ бѣдствій и золь. Наше школьное преподаваніе въ самой основѣ отношеній между учителемъ и ученикомъ прогниваетъ естественно и неморально. Безиравствепность же можетъ породить лишь

безнравственность. Будучи включены въ неморальную систему, мы не желая того воспитываемъ безнравственность словомъ и, что еще хуже, дѣломъ. Мы принуждаемъ учениковъ къ притворству, къ лжи и обману, къ лицемерію, лести и подобию, благодаря нашей системѣ классныхъ работъ и ежедневному, а то даже ежечасному, выставленію отмѣтокъ. Какъ же обстоитъ дѣло съ главной цѣлью, которая преслѣдуется при помощи классныхъ работъ съ объективной и надежной оцѣнкой ученика? Таковая немыслима даже при самомъ тщательномъ и педантичномъ исправленіи и подсчетѣ ошибокъ. Кто удачнѣе всего обманывалъ, тотъ изъ обманщиковъ получить самую лучшую отмѣтку, иногда болѣе высокую, чѣмъ честный и хорошій ученикъ. Поэтому даже хорошіе ученики, которые сами по себѣ вовсе не принуждались бы въ обманъ, какъ это установлено, побуждаются къ нему во время обыкновенныхъ классныхъ работъ и при рѣшающихъ испытаніяхъ на аттестатъ зрѣлости, дабы не получить низшей отмѣтки, чѣмъ плохіе ученики ¹⁾. Ученикамъ гораздо лучше, чѣмъ учителямъ извѣстны прилежаніе, способности и обманы своихъ товарищей и они часто сравниваютъ полученные отмѣтки. Между учениками развивается взаимное ожесточеніе, зависть, ненависть и вражда, а также низкое честолюбіе и отвратительная конкуренція, гдѣ пускаются въ ходъ самыя некрасивыя средства. Изъ извѣстныхъ натуръ воспитывается, такимъ образомъ, типъ, характеризующійся умѣньемъ выходить сухимъ изъ воды, а также полнымъ отсутствіемъ откровенности, честности, силы характера и мужественности. Чѣмъ болѣе строгъ учитель, чѣмъ больше онъ является чиновникомъ, а не педагогомъ, тѣмъ больше будетъ число обманщиковъ, тѣмъ болѣе спорны будутъ его отмѣтки и классныя работы какъ юридическіе документы и основа для оцѣнки ученика и перевода въ слѣдующій классъ.

Однако даже въ томъ случаѣ, если бы обманъ былъ исключенъ, классная работа все же не могла бы являться объективнымъ мѣриломъ успѣшности. Дѣйствительный успѣхъ и успѣшность не соответствуютъ другъ другу въ силу вліянія страха. Въ „Экспериментальной дидактикѣ“ вопросъ о психологическомъ дѣйствіи экзаменаціоннаго страха разобранъ болѣе подробно, профессоръ Паульсенъ (Paulsen), который занимался проблемой экзаменовъ, привѣтствовалъ этотъ разборъ,

¹⁾ „Господа“—воскликнулъ на собраніи нѣмецкаго ферейна школьной гигиены въ Карлсруэ (1907) одинъ получившій психологическое образованіе медикъ, какъ разъ во время обсужденія вопроса объ отмѣнѣ этихъ испытаній — „кто изъ присутствующихъ скажетъ, положи руку на сердце, что онъ не обманывалъ во время экзаменовъ на аттестатъ зрѣлости“. Вотъ нѣкоторые отзывы изъ анкеты о положеніи средней школы (Mittelschulenquete). „При испытаніяхъ на аттестатъ зрѣлости пускаютъ въ ходъ обманъ всѣ рѣшительно ученики будь то изъ за самихъ себя или ради того, чтобы спасти товарища изъ опаснаго положенія“ (S. 95). „Такимъ образомъ получалось, что „самые плохіе“ ученики, оказывались далеко не „плохими“ по успѣхамъ, а такъ, какъ эти работы имѣли рѣшающее значеніе, то я долженъ былъ видѣть какъ они кончали съ лучшими отмѣтками, чѣмъ самые прилежные ученики“ (S. 100). Дальнѣйшія детали относительно экзаменовъ на аттестатъ зрѣлости тамъ же S. 87 до 126.

Noikow доказалъ позднѣе вліяніе экзаменаціоннаго страха при помощи эстеziометра, а Lobsien, основываясь на «Экспериментальной дидактикѣ», подвергъ экспериментальному изслѣдованію письменныя испытанія въ формѣ классныхъ работъ и результаты, къ которымъ онъ пришелъ, были подтверждены Plescher'омъ. Подробнѣе объ этомъ говорится въ новомъ изданіи «Экспериментальной дидактики». Здѣсь достаточно сообщить основные выводы Lobsien'a. Онъ нашелъ, «что всѣ безъ исключенія экзамены вліяютъ ухудшающимъ образомъ на отвѣты, это сказывается сильнѣе у лучшихъ и у слабыхъ учениковъ и менѣе замѣтно у учениковъ со средними способностями. Результатъ экзаменовъ нигдѣ не даетъ хоть сколько нибудь вѣрной картины успѣшности, онъ рисуетъ ее гораздо болѣе мрачной, въ особенности что касается успѣховъ наиболѣе и наименѣе одаренныхъ учениковъ» ¹⁾).

Обманы при классныхъ работахъ являются упражненіемъ для большаго обмана во время экзаменовъ на аттестатъ зрѣлости, перваго государственнаго акта, въ которомъ молодые люди, «будущіе вожди націи» принимаютъ участіе, какъ отвѣтственные лица. Тогда, какъ мы упоминали выше, даже и тѣ, которымъ это собственно вовсе не нужно, будутъ обманывать, будутъ «вынуждены» къ обману, какъ могли бы они сказать съ извѣстнымъ правомъ. И вотъ одинъ подшиваетъ къ внутренней сторонѣ куртки цѣлый рядъ кармановъ для шпаргалокъ, другой пользуется такой тонкой бумагой, что можетъ черезъ нее читать текстъ шпаргалки, а тамъ математическая задача, написанная на клочкѣ бумаги, свернутомъ въ трубочку, доставляется черезъ окно студенту, который, рѣшивъ ее гдѣ нибудь по сосѣдству, оставляетъ въ заравнѣ уговоренномъ и доступномъ для всѣхъ воспитанниковъ мѣстѣ и т. д. и т. д. Тутъ не останавливаются даже передъ взломомъ, подкупомъ и т. п.

Учитель, по большей части, еще будучи ученикомъ, до такой степени привыкъ къ этимъ обманамъ, что не воспринимаетъ болѣе позорный характеръ этого явленія, не спрашиваетъ себя о его причинахъ и слѣдствіяхъ и не стремится его устранить ²⁾).

Мы можемъ коснуться этого вопроса лишь въ общихъ чертахъ и болѣе всего хотѣли бы дать толчекъ дальнѣйшимъ изслѣдованіямъ. Школа дѣйствія не просто откажется отъ классныхъ работъ. Въ ней онѣ, однако, примутъ инныя формы и будутъ проводиться съ иной точки зрѣнія и при другихъ условіяхъ, ставъ для учениковъ плодотворнымъ упражненіемъ. Школа дѣйствія устранить ту безнравственную систему, которая лежитъ въ основѣ нашихъ школъ, возвратясь назадъ къ

¹⁾ Согласно анкетѣ о средней школѣ въ 55% всѣхъ случаевъ результатъ экзаменовъ на аттестатъ зрѣлости не совпадалъ съ предшествовавшими успѣхами, въ 30% онъ былъ хуже, въ 25% — лучше.

²⁾ По всей видимости школьныя обманы въ учительскихъ семинаріяхъ возростають съ тѣхъ поръ, какъ стало уменьшаться число учениковъ подготавливавшихся на дому и большинство питомцевъ поступаютъ въ семинаріи изъ среднихъ школъ, гдѣ классныя работы играютъ гораздо большую роль, чѣмъ въ народныхъ школахъ, гдѣ онѣ, къ счастью, очень мало или совсѣмъ не примѣняются.

естественнымъ условіямъ. Не фабрики, но небольшія школы, небольшія учительскія коллегіи, гдѣ господствуютъ дружескія личныя отношенія, довѣріе между учителемъ и учениками, между семьей и школой, естественныя, покоящіяся на законахъ дѣтской психологіи формы дисциплины и преподаванія—вотъ цѣли школы дѣйствія. Въ школѣ дѣйствія не должно быть мѣста хроническому состоянію страха и его послѣдствіямъ, пагубнымъ для духа и для тѣла. Тогда учителямъ удастся благодаря разностороннему личному общенію на дѣлѣ узнать учениковъ и составить себѣ о нихъ мнѣніе, собирая свѣдѣнія по схемѣ помѣщенной выше (стр. 83). Школа дѣйствія ни въ коемъ случаѣ не уменьшитъ требованія, предъявляемыя къ прилежанію, внимательности, добросовѣстности, аккуратности, терпѣнію, выдержкѣ и энергіи учениковъ, какъ того требуютъ иные реформаторы; она, наоборотъ, хочетъ и можетъ повысить ихъ въ надлежащій моментъ, пользуясь надлежащими средствами, повысить къ удовольствію и радости самихъ учениковъ.

6. Школьныя болѣзни.

Школа словеснаго обученія и неподвижнаго сидѣнья есть въ то же самое время школа страха. Недостатокъ движенія и постоянно возвращающее чувство страха, которое у нѣкоторыхъ учениковъ становится хроническимъ, оказываютъ вліяніе на обмѣнъ веществъ, вредятъ здоровью и въ большей степени, чѣмъ условія освѣщенія, вентиляціи и чистоты, порождаютъ тѣ болѣзни, съ которыми мы на стр. 122 познакомились какъ со школьными болѣзнями. Если въ среднихъ школахъ, въ классахъ, требующихъ большого напряженія, 70% учениковъ страдаютъ школьными болѣзнями и кромѣ того 43% восьмиклассниковъ близоруки, если пригодность къ военной службѣ падаетъ въ той мѣрѣ, въ какой возрастаетъ число лѣтъ обученія, если при наборѣ рекрутовъ оказывается, что бывшіе гимназисты особенно часто страдаютъ болѣзнями легкихъ, то все это доказываетъ бѣдственное положеніе школы (по публикаціямъ изъ области военнаго и санитарнаго дѣла. Heft. 40. 1909) ¹⁾.

Школьное начальство, учителя, врачи и родители должны соединиться въ совмѣстной работѣ, чтобы устранить это зло.

Опытъ показываетъ намъ, что ни въ коемъ случаѣ не можетъ быть достаточно однихъ уроковъ гимнастики, принудительныхъ игръ и спорта, который часто доводится до крайности для того, чтобы подать основательную помощь. Для этого нужно измѣнить систему школьнаго дѣла: школа словеснаго обученія и неподвижнаго сидѣнія должна уступить мѣсто школѣ дѣйствія.

¹⁾ По Mittelschulenquete 44% занятыхъ какой либо профессіей сообщаютъ, что ихъ физическое состояніе ухудшилось изъ за средней школы.

7. Самоубійства школьників.

Темнимъ пятномъ на современномъ домашнемъ и школьномъ воспитаніи лежать самоубійства школьників, которыя, повидимому, увеличиваются въ числѣ. Оба вида воспитанія нельзя отдѣлить другъ отъ друга. Домъ и школа, такимъ образомъ, совмѣстно несутъ отвѣтственность, если даже и не въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ. Отъ представителей школы требуется въ силу ихъ должности педагогическаго образованія и педагогическаго изслѣдованія. Школьные власти и учителя не должны отходить въ сторону передъ неприємнымъ явленіемъ или же просто возлагать отвѣтственность за этотъ печальный фактъ на домъ и на родителей. Д-ру Эйленбургу принадлежитъ заслуга, что онъ впервые подвергнулъ основательному изученію обстоятельства самоубійствъ на основаніи матеріала, почерпнутаго изъ актовъ прусскаго школьнаго управленія за годы отъ 1883 до 1903. За этотъ промежутокъ времени въ Пруссіи, въ среднемъ, каждый годъ кончали жизнь самоубійствомъ 54 ученика. По его даннымъ можно различать слѣдующія 3 главныхъ группы школьных самоубійствъ.

1. Причины лежатъ главнымъ образомъ въ школьныхъ условіяхъ. Поводомъ почти 33% случаевъ было: страхъ передъ наказаніемъ изъ-за проступка въ школѣ, изъ за плохихъ успѣховъ, перевода въ низшій классъ, исключеніе изъ школы, жестокое обращеніе учителей и т. д., страхъ передъ экзаменомъ, оставленія на второй годъ и т. д.

2. Въ 10% всѣхъ случаевъ причиной явилось, главнымъ образомъ, душевное расстройство. Мотивомъ могло послужить презрительное замѣчаніе учителя.

3. Причины лежатъ, главнымъ образомъ, въ домашнихъ условіяхъ: принудительное оставленіе въ школѣ, препятствія при выборѣ призванія соотвѣтственно своимъ склонностямъ, преждевременная и обманчивая зрѣлость, сопровождающаяся ослабленіемъ воли и внутренней неустойчивостью, что часто является вслѣдствіе чтенія Ницше. Мы еще разъ подчеркиваемъ, что даже при тщательнѣйшемъ изученіи актовъ, было невозможно разобрать весь комплексъ причинъ, безошибочно взвѣситъ всѣ причины и опредѣлить сколько процентовъ падаетъ на отвѣтственность школы и на отвѣтственность семьи.

Въ низшихъ школахъ на четырехъ мальчиковъ самоубійць приходится одна дѣвочка. Какъ можно объяснить это? Мы полагаемъ, что дѣвочки въ меньшей степени подвергаются жестокому обращенію, при этомъ онѣ терпѣливѣе, боязливѣе, легче приспосаблиются. Въ среднихъ школахъ на возрастъ послѣ 15 лѣтъ падаетъ число самоубійствъ вчетверо больше того, которое даетъ намъ возрастъ ниже 15 лѣтъ. Чѣмъ же объясняется это явленіе? Этотъ возрастъ является временемъ половой зрѣлости, когда уходъ за дѣтьми особенно труденъ. Въ это время чувства и воля подвергаются основательному преобразованію; чувство чести и сознанія собственнаго достоинства крѣпнютъ и пріобрѣтаютъ особенную чувствительность. И если въ данномъ періодѣ число самоубійствъ среди школьниковъ относительно превышаетъ число самоубійствъ среди взрослыхъ, то это указываетъ намъ, что не только у родителей, но и

у педагоговъ ставшихъ чиновниками, плохо развито педагогическое пониманіе этого возраста и вытекающее отсюда педагогическое обращеніе съ нимъ. Что касается душевныхъ разстройствъ, то здѣсь надо указать на то, что нельзя безошибочно отдѣлить другъ отъ друга наследственное заболѣваніе и заболѣваніе, приобрѣтенное подъ вліяніемъ школы и окружающей среды. Мы уже показали, какое вредное дѣйствіе оказываетъ школьная боязнь, которая можетъ вырасти въ страхъ, ужасъ, отчаяніе; мы знаемъ тоже насколько школьныя болѣзни ослабляютъ у многихъ учениковъ способность къ дѣятельности, сопротивляемость и волю. Къ сожалѣнію, это мало извѣстно даже въ учительской средѣ, не говоря уже про родителей, которые, однако, справедливо предполагаютъ, что учителя всетаки получили большее педагогическое образованіе, чѣмъ они сами. Необходимо педологически-педагогическое знаніе и примѣненіе этого знанія; недостаточно только знанія своей специальности, здраваго разсудка, опыта, прирожденнаго умѣнья, какъ это думаютъ, къ сожалѣнію, многіе учителя. Вспомнимъ только то, что мы недавно говорили про душевные типы и про ложную оцѣнку учениковъ! Нужно признать во многихъ отношеніяхъ недостаточнымъ педагогическое подготовительное и дополнительное образованіе учителей. Кто же можетъ и кто долженъ подать помощь? Въ первую голову школьныя власти, которыя должны организовать преподаваніе и наблюдать за нимъ; они должны такъ же позаботиться о педагогическомъ изслѣдованіи и о достаточной педагогической подготовкѣ учителей.

Мы можемъ предъявить также и родителямъ длинный списокъ ихъ грѣховъ. Тѣхъ родителей, которые потворствуютъ страсти къ развлеченію и наслажденію у своихъ дѣтей, которые восхваляютъ матеріалистическій взглядъ на жизнь и матеріалистическій образъ жизни, жизнь которыхъ проходитъ безъ возвышающаго идеала, безъ силъ, безъ отрады, безъ покоя, мы въ особенности не собираемся брать подъ свою защиту. Но мы должны вспомнить, что между школьными самоубійцами находятся такъ же дѣти изъ семействъ съ прекраснымъ воспитаніемъ. И сколько долженъ выстрадать, сколько долженъ вынести ребенокъ, если онъ накладываетъ на себя руки, убиваетъ себя, онъ, который самъ есть жизнь и привязанъ къ жизни. Неужели же учитель, отъ котораго требуется, чтобы онъ могъ наблюдать дѣтскую психологию, не могъ найти бросающихся въ глаза явленій, измѣненій въ характерѣ ребенка? Не долженъ ли онъ былъ найти средство для помощи и объединиться съ родителями? Ученики, которые кончаютъ съ собой это дѣйствительно или мнимо ложно-оцѣненные ученики, но если даже мы имѣемъ дѣло съ мнимой ложной оцѣнкой, то мы должны все же сказать: и у этихъ дѣтей существовали также свои причины и домъ воспитателей, а слѣдовательно также и учителей подойти къ нимъ подобно врачевателю думъ. Школа дѣйствія внесетъ измѣненія такъ же и въ эту область, потому что въ ней менѣе возможна ложная оцѣнка и она уменьшаетъ всѣ тѣ вліянія, которыя школа словеснаго обученія и неподвижнаго сидѣнія оказываетъ на тѣло и душу учениковъ.

II. Школа дѣйствія, педагогическое изслѣдованіе, подготовительное и дополнительное образованіе учителей и родителей.

Во время нашихъ разсужденій мы неоднократно сталкивались съ источниками бѣдственнаго положенія школы. Съ одной стороны въ нашихъ школахъ, начиная съ университета, черезъ гимназію и вплоть до народной школы продолжаютъ еще дѣйствовать пережившія сами себя средневѣковыя традиціи, а съ другой стороны къ школѣ стали предъявлять болѣе разностороннія требованія, въ то время какъ въ педагогикѣ и спеціально въ дидактикѣ не произошло особеннаго внутренняго прогресса. Прогрессъ біологическихъ и философскихъ наукъ и новый экспериментально-педагогическій методъ изслѣдованія дѣлаютъ возможнымъ и требуютъ, какъ мы думаемъ, закладки фундамента для новой педагогики—педагогики дѣйствія. Современное преподаваніе ложно оцѣниваетъ сущность ребенка, и сущность воспитанія, а этимъ также и сущность преподаванія. Основой и исходнымъ пунктомъ всѣхъ вопросовъ преподаванія долженъ стать ребенокъ, какъ развивающееся существо и его потребности, а не матеріалъ и его цѣнность для взрослого. Совсѣмъ не обращаютъ вниманіе на то, что выставленныя нормативными науками какъ напр. этикой, цѣли для взрослого, который представляетъ собой послѣднюю ступень человѣческой метаморфозы, не могутъ какъ таковыя быть примѣнимы къ различнымъ предыдущимъ ступенямъ метаморфозы, къ періодамъ дѣтства и юности. Короче говоря, на воспитаніе нужно смотрѣть какъ на культуру развитія. Школа должна сообразуясь съ законами природы и культуры руководить физическимъ и духовнымъ развитіемъ ученика. Задачей дидактики является изслѣдовать это развитіе, не только само по себѣ, какъ это дѣлаетъ педологія, но постоянно имѣя въ виду цѣли преподаванія (этимъ стали заниматься только за два послѣдніе десятилѣтія) и потомъ использовать эти изслѣдованія для организаціи школы, для выработки учебныхъ плановъ и учебныхъ методовъ. Первоисточникъ бѣдственнаго положенія школы лежитъ фактически въ томъ, что до сихъ поръ рѣдко, или почти совсѣмъ не считались съ тѣмъ основнымъ фактомъ, что воспитаніе, а вмѣстѣ съ нимъ и преподаваніе являются культурой развитія. Изъ этого основного факта непосредственно вытекаютъ:

1. Необходимость педагогической подготовки родителей и учителей и

2. необходимость учрежденій для педагогическаго наблюденія и эксперимента, для педагогическаго изслѣдованія гдѣ бы производились изслѣдованія.

Каждый отецъ, каждая мать, въ особенности же каждый дѣтскій врачъ и каждый учитель начиная отъ народной школы до высшей должны знать въ основныхъ чертахъ то, что научно установлено относительно руководства развитіемъ и умѣть примѣнять эти знанія. Это значитъ, что всѣ они должны получить педагогическое образованіе.

ихъ изложеніе въ „Экспериментальной Дидактикѣ, оставались часто безъ вниманія ¹⁾ Каждое экспериментально-педологическое и изслѣдованіе, другими словами систематическое наблюденіе, статистика и экспериментъ, должны имѣть своею первою ступенью образованіе гипотезы, на основаніи которой организуется и проводится изслѣдованіе. Для образованія гипотезъ надо употреблять въ дѣло все, что можно почерпнуть полезнаго въ біологическихъ и философскихъ вспомогательныхъ наукахъ, въ опытѣ насгоящаго и прошедшаго и т. д. Результатъ, полученный такимъ путемъ принимается старой педагогикой за теорію, но для новой педагогики это только гипотеза, которую надо изслѣдовать дальше при помощи систематическаго, статическаго и экспериментальнаго наблюденія. Часто утверждается, что новая экспериментальная педагогика можетъ, правда, изслѣдовать средства и пути, но не цѣли преподаванія. На это можно возразить, что новая педагогика прежде всего беретъ свои цѣли, какъ и старая, отъ нормативныхъ наукъ, задача которыхъ и состоитъ именно въ опредѣленіи нормъ и цѣлей. Но при этомъ она избѣгаетъ заблужденія, въ которое впадала старая педагогика. Нормы и цѣли, опредѣляемыя логикой, этикой, эстетикой, и наукой о религіи формулированы для взрослого, для созрѣвшаго сознанія, но не для дѣтей. Поэтому на долю педагогики достается задача изслѣдовать въ какой степени каждая ступень развитія ребенка можетъ соответствовать этимъ нормамъ. И это задача можетъ быть правильно разрѣшена только вышеуказаннымъ способомъ при помощи систематическаго наблюденія, статистики и эксперимента. Начало этому уже изложено. Новая или экспериментальная педагогика оцѣнить, исправить, разовьетъ дальше, углубить то, что дала прежняя педагогика, но она возведетъ свое зданіе на болѣе широкому и прочномъ основаніи и будетъ примѣнять болѣе надежные методы.

Помимо пишущаго эти строки, объ сущности и задачахъ экспериментальной педагогики высказался только проф. Meumann. Для него экспериментальная педагогика есть только «изслѣдованіе фактовъ» и рядомъ съ ней должна существовать «систематическая» педагогика на обязанности которой лежитъ перерабатываніе фактовъ. Какъ мы уже выше сказали, относительно педагогической гипотезы, для насъ изслѣдованіе фактовъ и ихъ систематическая переработка должны быть связаны между собою, подобно приему и переработки питательныхъ солей въ одномъ и томъ же деревѣ. Обѣ части педагогики оказываютъ другъ на друга взаимодѣйствіе подобно корнямъ и коронѣ, и не могутъ быть какъ и эти отдѣлены другъ отъ друга, если онѣ должны расти и процвѣтать.

Новая экспериментальная педагогика приобрѣла уже во всѣхъ культурныхъ странахъ твердую почву подъ ногами и дѣлаетъ вѣрные и непрерывные успѣхи. Правда забота объ ея развитіи требуетъ особыхъ

1) Къ сожалѣнію такъ же и Г. Штерномъ Педагогика, которую часто еще не признаютъ за науку, никогда не сможетъ добиться самостоятельности и выиграть въ смыслѣ научнаго характера и научной цѣнности, путемъ однихъ лишь голыхъ дедукцій изъ другихъ наукъ.

экспериментально-педагогических кабинетовъ, такъ наз., педагогическихъ лабораторій. Я выступалъ съ докладами объ устройствѣ такихъ педагогическихъ институтовъ на первомъ интернаціональномъ конгрессѣ по школьной гигиенѣ въ Нюрнбергѣ и немного позже на первомъ конгрессѣ по экспериментальной психологіи въ Гисенѣ въ 1904 году ¹⁾. На нюрнбергскомъ конгрессѣ была вынесена соотвѣтствующая резолюція. Правда съ тѣхъ поръ въ Германіи ни въ одномъ городѣ и ни въ одномъ государствѣ не было основано экспериментально-педагогическихъ институтовъ, какъ это было въ другихъ мѣстахъ, но зато сами нѣмецкіе учителя, а именно учителя народныхъ школъ, приступили къ дѣлу. Первымъ сталъ на этомъ пути Лейпцигскій союзъ учителей, а за нимъ послѣдовали мюнхенскій и берлинскій. Это свидѣтельствуетъ объ научномъ чутьѣ, о научныхъ стремленіяхъ и большой способности къ жертвамъ, а это всегда послужить къ ихъ чести.

Я представлялъ себѣ, что всѣ экспериментально-педагогическіе кабинеты всѣхъ странъ будутъ объединены въ «трудовой коллективъ», а ихъ «органомъ», какъ я предполагалъ, долженъ былъ стать журналъ по экспериментальной педагогикѣ, включая сюда и дидактику, соиздателемъ котораго я пригласилъ профессора Меймана, перваго университетскаго преподавателя Германіи, который занялся экспериментальной педагогикой. Такъ возникъ въ 1904 году журналъ «Die Experimentelle Pädagogik, Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik». Къ сожалѣнію, я не нашелъ еще необходимой поддержки; интернаціональный трудовой коллективъ, который я себѣ представлялъ, до сихъ поръ, къ сожалѣнію, не осуществился. За послѣднее время профессоръ Бинэ пробуетъ создать въ Парижѣ подобную организацію. Пожелаемъ, чтобы это удалось ему къ благу для педагогической науки и вмѣстѣ съ этимъ къ благу школы дѣйствія, которую я не могу себѣ представить безъ экспериментальной педагогики.

III. Школа дѣйствія какъ органическій синтезъ всѣхъ реформаторскихъ попытокъ.

Школа дѣйствія пытается провести соотвѣтствующую законамъ природы культуры школьную реформу, которая была бы связана съ существующимъ порядкомъ вещей и осуществленіе которой уже теперь можемъ начать во всѣхъ школахъ. Легче всего это удастся въ простыхъ сельскихъ школахъ, гдѣ сохранились еще самыя естественныя условія, гдѣ школа еще не превратилась въ фабрику, въ крупное предприятие, гдѣ между учителями, учениками и родителями легко могутъ быть установлены необходимыя личныя и плодотворныя отношенія, гдѣ

¹⁾ Въ моемъ опытѣ выяснилось, что выраженіе педагогическая лабораторія служило помѣхой дѣлу. Начальство каждый разъ представляло себѣ при этомъ большія помѣщенія со многими сложными и дорогими аппаратами. Я охотнѣе употребляю названіе экспериментально-педагогическіе кабинеты (Arbeitsstätte) или педагогическія опытные станціи. Они нужны намъ прежде всего, говорить „Экспериментальная дидактика“

жизненная среда, окружающая учениковъ невелика, относительно легко обозрима и доступна наблюденію, что облегчаетъ установленіе типовъ учениковъ съ помощью вышеприведенной таблицы стр. 83; наконецъ, на участкѣ, занимаемомъ школой, легко воспроизвести кусочекъ дѣйствительной природы, а въ классѣ, организованномъ какъ коллективъ труда и игры, и въ самой школѣ какъ соціальной общинѣ, дать возможность фактически пережить извѣстныя стороны человѣческой жизни; точно также легко предоставить ученикамъ самимъ реагировать на окружающее, наблюдать, перерабатывать и воспроизводить, всякій разъ въ формахъ, соотвѣтствующихъ данной ступени развитія.

Школа дѣйствія разсматриваетъ воспитаніе какъ соотвѣтствующее законамъ природы и культуры, т. е. совершающееся согласно определеннымъ нормамъ руководство развитіемъ, какъ культуру развитія. Цѣлью его является сдѣлать юношество способнымъ къ саморазвитію къ самокультурѣ.

Жизнь ребенка представляетъ изъ себя метаморфозу, т. е. развитіе, въ которомъ каждая ступень имѣетъ свою особую цѣнность свое особое значеніе. Каждая требуетъ особаго, ей присущаго руководства. Созрѣваніе одной фазы требуетъ въ качествѣ предпосылки зрѣлости другой. Если одинъ изъ моментовъ развитія былъ оставленъ безъ ухода, то это должно вредно отозваться на послѣдующихъ.

Развитіе питомца охватываетъ собою раздѣленіе труда между реакціями (функціями) и идущее съ этимъ рука объ руку дифференцированіе (развѣтвленіе органовъ).

Фундаментальнѣйшимъ, біологически болѣе неразложимымъ, жизненнымъ процессомъ является реакція, дѣйствіе въ самомъ широкомъ смыслѣ: единство впечатлѣнія, переработки и выраженія. И важнѣйшія формы реакціи суть: рефлексъ, инстинктъ и волевое дѣйствіе. Жить значитъ реагировать. Жизнь есть совокупность всѣхъ реакцій. Воспитаніе путемъ дѣйствія и для дѣйствія есть воспитаніе путемъ жизни и для жизни. И педагогика дѣйствія есть педагогика жизни. Воспитаніе должно, слѣдовательно, заботиться о соотвѣтствующемъ законамъ природы и культуры, т. е. о нормативномъ раздѣленіи труда между рафлаторными инстинктивными, и волевыми реакціями, находящимися во взаимодействіи другъ съ другомъ и о нормативномъ дифференцированіи органовъ, производящихъ реакціи.

Наиболѣе естественно и успѣшно совершается развитіе реакцій и ихъ органовъ отдѣльнаго живого существа и его физическаго я въ природной и соціальной жизненной средѣ окружающей питомца. Школа дѣйствія стремится поэтому сдѣлать основой преподаванія природу и людей, образующихъ жизненную среду питомца, какъ внутри школы, на ея участкѣ и въ классахъ, такъ и внѣ ея, пользуясь прогулками учениковъ, ихъ собственными переживаніями, самостоятельными наблюденіями и занятіями. Ученики и школа должны насколько это возможно образовывать природную и соціальную общину, въ предѣлахъ которой ученики могли бы дѣйствовать самостоятельно, неся отвѣтственность за свои поступки и пользуясь самоуправленіемъ.

Если мы хотимъ достигнуть полнаго развитія какой нибудь жиз-

ненной реакціи, то ея три члена—впечатлѣніе, переработка и выраженіе должны совершенствоваться какъ можно равномернѣе. При этомъ слѣдуетъ конечно имѣть въ виду, что отдѣльный ученикъ можетъ обладать исключительными способностями къ наблюденію, къ переработкѣ, къ изображенію, или имѣть равномерныя способности во всѣхъ трехъ отношеніяхъ, или что, наконецъ, онъ можетъ быть такимъ во всѣхъ областяхъ жизни, или въ какой нибудь одной области (Ex. Did. S. 584—625). Иной ученикъ въ наблюденіи растений и животныхъ, въ переработкѣ памятью или фантазіей и въ воспроизведеніи путемъ рисованія, пѣнія и математики можетъ превосходить по способностямъ и по фактическимъ успѣхамъ даже учителя. Нельзя, слѣдовательно, отъ всѣхъ учениковъ требовать разныхъ видовъ наблюденія переработки и изображенія въ одномъ и томъ же количествѣ и одного и того же качества. Однако преподаваніе должно всѣмъ ученикамъ представить всѣ возможности. «Всѣ», здѣсь слѣдуетъ конечно понимать относительно. Само собою понятно, что смотря по природѣ матеріала, на первомъ планѣ будетъ стоять то наблюденіе, та переработка, то изображеніе, при томъ каждая изъ этихъ дѣятельностей въ самой различной формѣ; понятно такъ же, что воспроизведеніе или выраженіе охватываетъ не только дѣйствіе, но и воздержаніе отъ извѣстнаго дѣйствія.

Уже изъ этихъ краткихъ замѣчаній ясно во-первыхъ, что школа дѣйствія отличается отъ реформаторскихъ стремленій, извѣстныхъ подъ именемъ школы труда, художественное воспитаніе, моральная педагогика, воспитательное государство, система школъ городовъ, сельскихъ гимназій—а такъ же и то, въ чемъ состоятъ эти различія. Во вторыхъ, изъ этихъ разсужденій ясно, что школа дѣйствія обнимаетъ собою всѣ справедливыя требованія реформаторовъ, какъ частичныя цѣли, устанавливаетъ между ними плодотворное взаимодействіе, объединяетъ въ единое, организованное цѣлое, осуществляетъ ихъ въ слитомъ видѣ. Въ частности слѣдуетъ указать на слѣдующіе пункты развитія.

1. Наблюденіе должно образовывать основу и исходную точку преподаванія во всѣхъ его областяхъ, между прочимъ, также въ саціальномъ и гуманитарномъ преподаваніи. (Исторія, граждановѣденіе, мораль, религія, психологія).

2. Умственная переработка собственныхъ и чужихъ наблюденій (историческія сообщенія, изслѣдованія и т. д.) производится памятью, фантазіей и разсудкомъ и должна сообразоваться съ нормами гигиены, логики, эстетики, этики и религіозной науки. Смотри по природѣ матеріала и ребенка. главная роль, какъ мы показали выше, принадлежитъ тому или иному роду переработки.

3. Въ школѣ должны культивироваться и получать развитіе не только ручной трудъ, но всѣ формы заключительнаго звена реакціи, всѣ формы выраженія, воспроизведенія, состоящія въ дѣйствіи или въ воздержаніи отъ дѣйствія.

4. При выработкѣ учебнаго плана, распорядка уроковъ и учебныхъ методовъ необходимо постоянно имѣть въ виду, что впечатлѣніе, переработка и выраженіе тѣсно связаны другъ съ другомъ и образуютъ экологическое, фізіологическое, психологическое, теоретико-по-

знавательное единство, а потому не должны быть слишкомъ отдѣлены другъ отъ друга во времени.

Преподаваніе имѣетъ дѣло съ жизнью ученика, со всею совокупностью взаимно-переплетающихся рефлекторныхъ, инстинктивныхъ и волевыхъ реакцій, руководство и наблюденіе за ними дастъ таблица на стр. 83.

6. Жизнь питомца протекаетъ въ жизненной средѣ, въ которой нужно различать не только соціальную, но и природную сторону, ибо онъ въ обѣихъ областяхъ подвергается благопріятнымъ, или неблагопріятнымъ вліяніямъ и въ обоихъ же направленіяхъ реагируетъ.

7. Съ питомцемъ слѣдуетъ обращаться какъ съ человѣкомъ, переживающимъ мемаморфозу. На каждой ступени мемаморфозы выступаютъ опредѣленные врожденные и пріобрѣтенные реакціи. Другія, наоборотъ, исчезаютъ. Съ этимъ должно сообразоваться преподаваніе.

8. Школа дѣйствія хочетъ воспитывать для дѣйствія, путемъ дѣйствія, и для жизни посредствомъ жизни, она хочетъ стать школою жизни.

* *
*

Какъ показали наши разсужденія относительно предшественниковъ школы дѣйствія, послѣдняя является потребностью современной культуры. Однако, въ устройствѣ и въ управленіи школою дѣйствія, должны съ самаго начала, наряду съ представителями государства и церкви и учителями принимать участіе родители и врачи. Къ нимъ всѣмъ знающимъ, что наши школы не то, чѣмъ они должны были быть, обращаемся мы съ просьбой вступить въ борьбу за школьную реформу, отвѣчающую требованіемъ природы и культуры.

«Не одно лишь знаніе, но дѣйствіе согласно знанію—вотъ твое назначеніе. Такой голосъ звучитъ въ глубинѣ моей души, лишь только я начинаю собираться съ мыслями и замѣчаю самого себя. Не для празднаго наблюденія и самосозерцанія, не для размышленій и благоговѣйныхъ чувствъ, нѣтъ, для дѣйствія существуешь ты; твое дѣйствіе и оно лишь одно опредѣляетъ твою цѣнность.

(Fichte, Die Bestimmung des Menschen 3. Buch.).

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	Стр.
Предисловіе.	
А. Необходимость школьной реформы сообразно требова- ніямъ природы и культуры.	7
Б. Предшественники школы дѣйствія	9
1. Трудъ въ педагогикѣ Эпохи Возрожденія	9
2. „ „ „ піэтизма и Эпохи Просвѣщенія	9
3. „ „ „ Песталоцци. Критика.	11
4. „ „ „ Фихте.	14
5. „ „ „ Гербарта	16
6. „ „ „ Фрѣбеля	17
7. „ „ воспитательной практикѣ послѣдователей Песталоцци, Гербарта и Фрѣбеля	19
8. „ у Клаузонъ Кааса, Шенкендорффа, Гётце, Пабста. Критика	20
9. „ въ воспитательной практикѣ нашего времени. Критика	22
а) Шереръ	22
б) Пабстъ и Денцеръ	23
в) Лай, Капффъ, Макіяма, Нарузи.	29
г) Литцъ.	32

д) Дэвей и американцы	32
е) Кершенштейнеръ	33
ж) Художественно-воспитательное направленіе . .	42
з) Лейпцигскій союзъ учителей.	43
10. Обозначеніе школьной реформы: школа труда или школа дѣйствія?	50
В. Основы и принципы школы дѣйствія.	53
I. Основной педагогическій принципъ дѣйствія. . .	53
1. Основной педагогическій принципъ дѣйствія съ біоло- гической точки зрѣнія.	53
2. Принципъ дѣйствія съ эволюціонно-исторической точки зрѣнія	57
3. Основной принципъ дѣйствія съ фізіологической точки зрѣнія	58
4. Принципъ дѣйствія съ психологической точки зрѣнія.	58
5. Основной принципъ дѣйствія съ точки зрѣнія тео- ріи познанія	61
6. Основной принципъ школы дѣйствія съ практической точки зрѣнія	
7. Содержаніе основного педагогическаго принципа дѣй- ствія.	62
8. Воспріятіе, переработка и изображеніе, какъ части одной общей реакціи.	54
а) Значительность этого факта	64
б) Единство впечатлѣнія и выраженія при вос- пріятіи.	65
в) Единство впечатлѣнія и выраженія при мыш- леніи и чувствованіи	67
г) Единство впечатлѣнія и выраженія при изобра- женіи	73

II. Біологическія и философскія основы педагогики дѣйствія.	80
1. Свободное развитіе: Воспитаніе жизнью	80
2. Питомецъ какъ индивидъ и какъ членъ жизненной среды	83
3. Развитіе руководимое нормативно: воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ	84
III. Принципы школы дѣйствія	85
1. Соціальный и этический принципы	58
а) Ихъ сущности значеніе	85
б) Классная община	89
2. Принципъ индивидуальности.	94
а) Его сущность и значеніе	94
б) Успѣшность и дѣленіе учениковъ по степени успѣшности	100
3. Принципъ ассимиляціи и духовнаго роста	101
4. Принципъ взаимоотношенія (корреляціи).	105
а) органической учебный планъ	105
б) нормальная форма урока	110
5) Принципъ періодичности и инстинктовъ	113
Школа дѣйствія какъ единая школьная система .	116
6. Принципъ творческаго дѣйствія и самостоятельности	119
7. Гигіенический принципъ	121
а) Школьные болѣзни	121
б) Учебные планы и учебные методы какъ причины школьных болѣзней	123
8. Переводъ учениковъ изъ класса въ классъ	126

Г. Руководящія положенія для методики школы дѣйствія	128
I. Наблюдательно-вещественное преподаваніе	128
А) Естественно-научное вещественное преподаваніе	129
1. Естественно научная сторона нагляднаго обученія.	129
2. Преподаваніе естественной исторіи	132
3. Преподаваніе физики и химіи	140
4. Преподаваніе географіи и космографіи	142
5. Естествовѣдѣніе, въ цѣломъ	148
Б) Гуманитарное вещественное преподаваніе	149
1. Отношенія между гуманистическимъ и естественно-научнымъ вещественнымъ преподаваніемъ	149
2. Преподаваніе исторіи	150
3. Преподаваніе религіи	154
II. Изобразительно-формальное преподаваніе	165
1. Взаимоотношеніе между вещественнымъ и формальнымъ преподаваніемъ	165
2. Игры и гимнастика и группировки игръ по ихъ педагогическому значенію	167
3. Ручной трудъ	170
4. Преподаваніе рисованія и лѣпки	172
5. Преподаваніе счета	175
6. Преподаваніе геометріи	178
7. Преподаваніе языка	179
взаимоотношеніе вещественнаго и словеснаго обученія	179
б) книги для чтенія и книги для повторенія	183

в) преподаваніе орѳографіи	185
г) сочиненія	185
д) устныя изложеніе и изображеніе представленіе	186
е) преподаваніе письма	187
8. Преподаваніе пѣнія	187
Д. Управление школой дѣйствія	188
I. Школа дѣйствія и бѣдственное положеніе современной школы	188
1. Находится ли современная школа въ бѣдственномъ положеніи?	188
2. Ложная дисциплина	189
3. Ложная оцѣнка учениковъ и противоестественное преподаваніе	193
4. Ложныя цѣли обученія и неправильно постановленное руководство школою	199
5. Экзамены и классныя работы	200
6. Школьныя болѣзни.	201
7. Самоубійство школьниковъ	206
II. Школа дѣйствія, педагогическое изслѣдованіе, подготовительное и дополнительное образованіе учителей и родителей	208
III. Школа дѣйствія какъ органическій синтезъ всѣхъ реформаторскихъ попытокъ	210
Оглавленіе	